

Р. П. КАЙШЕВА

**УЧЕБНАЯ КНИГА НОВОГО ТИПА
КАК СРЕДСТВО ДЕЯТЕЛЬНОЙ
ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ
ШКОЛЬНИКА В ОБРАЗОВАНИИ**



МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РФ
ФГБОУ ВПО «УДМУРТСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
УНИВЕРСИТЕТ»
ИНСТИТУТ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ
Кафедра грамматики и истории английского языка

Р. П. КАЙШЕВА

**УЧЕБНАЯ КНИГА НОВОГО ТИПА
КАК СРЕДСТВО ДЕЯТЕЛЬНОЙ
ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ
ШКОЛЬНИКА В ОБРАЗОВАНИИ**

МОНОГРАФИЯ

Ижевск
2012

УДК 372.8:811

ББК 74.268.1

К158

Рецензенты:

Н. Ю. Ерофеева, д-р пед. н., профессор, директор академии
образования УР

Н. И. Пушина, д-р филол. н., профессор УдГУ

Т. Ф. ВострокнUTOва, к. психол. н., доцент УдГУ

Н. В. Белокрылова, к. пед. н., Рыцарь гуманной педагогики

Рекомендовано Редакционно-издательским советом УдГУ

Р. П. Кайшева

К158 **Учебная книга нового типа как средство деятельной педагогической поддержки школьника в образовании** / науч. ред. Н. И. Пушина. – Ижевск: Изд-во «Удмуртский университет», 2012. – 380 с.

В монографии рассматриваются актуальные вопросы теории и практики педагогической поддержки как неотъемлемого компонента образования и учебной книги нового типа – основного средства ее реализации. Особое внимание уделено и таким основополагающим позициям, как «очеловечивание» учебной книги за счет диалоговой формы изложения материала; создания и реализации модели функционального, гуманно-личностного взаимодействия основных участников дидактического процесса в рамках технологии педагогической поддержки; информационно-дидактического обеспечения как системы самообразования; особого подхода к учителю – основному субъекту педагогической поддержки и др.

Книга предназначена для учащихся и учителей общеобразовательных школ, студентов бакалавриата, магистрантов, аспирантов, преподавателей высших профессиональных учебных заведений, работников системы повышения квалификации.

УДК 372.8:811

ББК 74.268.1

© Кайшева Р. П., 2012

© ФГБОУ ВПО «Удмуртский государственный университет» ИИЯЛ, 2012

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	7
Глава 1. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА ШКОЛЬНИКА В ОБРАЗОВАНИИ КАК ДИДАКТИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА.....	13
1.1. Истоки новых образовательных моделей, ориентированных на самообразование и саморазвитие личности	13
1.2. Развитие личности ребёнка – сущность гуманной педагогики.....	19
1.3. Проблемное обучение как неотъемлемый компонент интеллектуально-личностного развития ребёнка.....	25
1.4. Гуманно-личностный подход к образовательному процессу – основа педагогической поддержки.....	34
1.5. От педагогики наказания – к педагогике поощрения.....	58
1.6. Поощрение как механизм реализации гуманно- личностного подхода.....	62
Глава 2. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ	76
2.1. Анализ понятия «педагогическая поддержка».....	76
2.2. Виды и формы реализации педагогической поддержки .	84
2.3. Общая концепция технологии педагогической поддержки	94
2.4. Факторы, препятствующие реализации деятельной педагогической поддержки в образовательном процессе	99
Глава 3. ДИФФЕРЕНЦИАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ ШКОЛЬНИКОВ С УЧЁТОМ СТУПЕНИ ОБУЧЕНИЯ	116
3.1. Специфика учебной деятельности	116
3.2. Особенности операционального и мотивационного аспектов учебной деятельности.....	117
3.3. Учёт психолого-педагогической характеристики школьника как условие дифференциации педагогической поддержки.....	129

3.4. Теоретический анализ учебной книги как составляющей дидактического процесса	165
3.5. Дидактические функции учебной книги	167
3.6. Содержание и структура учебной книги	178
Глава 4. КОНЦЕПЦИЯ ДЕЯТЕЛЬНОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ ШКОЛЬНИКА В ОБРАЗОВАНИИ.....	186
4.1. Авторская технология педагогической поддержки школьника в образовании.....	186
4.2. «Очеловеченная» учебная книга как системообразующий компонент технологии деятельной педагогической поддержки.....	201
4.3. Учебная информация – это дидактическая среда интеллектуально-личностного саморазвития школьника	212
4.4. Учебник третьего тысячелетия: анализ результатов социологического исследования в сравнительном аспекте.....	222
Глава 5. ТЕКСТОВАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК КОМПЛЕКСНОЕ ДИДАКТИЧЕСКОЕ СРЕДСТВО САМООБРАЗОВАНИЯ И САМОРАЗВИТИЯ.....	232
5.1. Чтение – основной инструмент образовательного процесса	232
5.2. Качественные характеристики понимания читаемого - основа оптимального сочетания продуктивного и репродуктивного	246
5.3. Глубина понимания читаемого – высшая степень интеллектуально-личностного развития.....	250
5.4. Учебный текст как средство развития «самости»	268
5.5. Грамматика текста как средство развития логического мышления	273
5.6. Художественный текст – основа духовно-нравственного развития личности.....	280

Глава 6. ДИДАКТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ЦЕЛЕСООБРАЗНОСТИ ОТБОРА УПРАЖНЕНИЙ.....	296
6.1. Упражнение как инструмент реализации технологии деятельной педагогической поддержки.....	296
6.2. Система упражнений – основная дидактическая проблема.....	300
6.3. Обобщающие упражнения – комплексное дидактическое средство реализации самостоятельной продуктивной деятельности учащихся.....	307
6.4. Личностно-ориентированные упражнения – основа деятельной педагогической поддержки школьника в образовательном процессе.....	317
6.5. Учитель – основной субъект деятельной педагогической поддержки школьников в образовательном процессе.....	322
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	340
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ.....	344

ВВЕДЕНИЕ

«Наука не является, и никогда не будет являться законченной книгой.

Каждый важный успех приносит новые вопросы.

Всякое развитие обнаруживает со временем всё новые и более глубокие трудности».

А. Эйнштейн

ЧЕЛОВЕК духовный, высоконравственный, воспитанный, «обученный основательно, подобен дереву, имеющему свой собственный корень, самостоятельно питающему себя и поэтому постоянно растущему, зеленеющему, цветущему и приносящему плоды».

Современное общество нуждается именно в такой личности, равнодушной и инициативной, ответственной и активной, творчески относящейся к любому виду деятельности; стремящейся к самообучению, саморазвитию, самосовершенствованию, самовоспитанию, самореализации.

Для этого необходимо, чтобы «каждый Ребёнок воспитывался Человеком Благородным и Великодушным, развивался духовно и нравственно, овладевал знаниями, расширяющими его сознание и влекущими к творчеству и созиданию блага, учился выражать, беречь и утверждать в жизни свою свободную волю, любил Родину, ценил и бережно относился к многовековой культуре своего народа и человечества».

«Духовность и Гуманность есть фундаментальные понятия, и они способны, если станут качеством образовательного мира, содействовать непрерывному эволюционному процессу улучшения природы человека. Они – опора личности на её трудном пути совершенствования и восхождения, направляющая сила её жизни и деятельности на общее благо».

Эти понятия «переплетаются друг с другом как смысл и путь, как содержание и форма. Вместе они образуют смысл Гуманной Педагогики».

Замысел, логику, содержание и новизну исследования в совокупности составляют:

1. Определение сущности педагогической поддержки (ПП) в дидактическом аспекте: учение ↔ *самообучение*; развитие ↔ *саморазвитие*; совершенствование ↔ *самосовершенствование*; воспитание ↔ *самовоспитание* ↔ *самореализация*.
2. Разработка и реализация модели технологии деятельной педагогической поддержки школьников в учении.
3. Разработка и реализация модели деятельной педагогической поддержки самообразования и саморазвития основных участников дидактического процесса, включенных в активную совместную деятельность при работе с комплексом «Сам себе грамматик».
4. Гуманно-личностное педагогическое взаимодействие как условие реализации деятельной педагогической поддержки.
5. Концентрация на
 - познавательную (умственную) самостоятельность: «Познай грамматику «как средство логического развития ума» самостоятельно, при соответствующей педагогической поддержке»;
 - текст как системообразующий компонент технологии деятельной педагогической поддержки школьников в учении.
6. Дифференциация функциональных разновидностей учебной деятельности школьников на разных ступенях обучения.

7. «Очеловечивание» учебной книги как основного средства деятельной педагогической поддержки школьника в образовании.
8. Создание дидактического комплекса нового типа «Сам себе грамматик», 2002 г., включающего 3 учебные книги, рассчитанные на весь курс обучения английскому языку в средней общеобразовательной школе: общее количество страниц – 1149; упражнений – 1763.
9. Их апробация в практике преподавания английского языка в школах Удмуртской Республики в течение 9 лет, подтвердившая продуктивность и эффективность данного комплексного дидактического средства по таким параметрам как:
 - учебные показатели учащихся;
 - их личностные новообразования в сфере самооценки и отношения к труду.

Главным отличием и достоинством данных «очеловеченных» книг является то, что в них заложены:

1. *Основные требования, предъявляемые к учебнику, учебному пособию, так как это книги:*
 - *«разговаривающие» с Учеником, Учителем, Родителем как основными субъектами дидактического процесса;*
 - *обеспечивающие постоянное сотрудничество и сотворчество, обратную связь и коррекцию их деятельности;*
 - *мотивирующие и стимулирующие их интеллектуальную деятельность;*
 - *управляющие их учебно-познавательной деятельностью;*
 - *заботящиеся об их самочувствии, настроении, индивидуальности, результативности;*

- обеспечивающие реальные условия для развития «самости».
2. *Основы гуманной педагогики:*
- гуманное, уважительное отношение к Ученику и Учителю;
 - педагогическая поддержка основных участников дидактического процесса, заложенная непосредственно в содержание книг;
 - ситуация успеха;
 - культура общения;
 - сотрудничество, сотворчество: «Учитель и Ученик растут вместе»;
 - «работающие» дидактические и методические принципы;
 - информационно-дидактическое обеспечение системы самообразования для основных участников учебно-воспитательного процесса: Учитель, Ученик, Родитель;
 - возвращение гуманно-компетентной личности Учителя, Ученика, Родителя.

Особый акцент делается на личность Учителя, способного

понимать, что «Учитель, который любит детей – это самый лучший учитель»;

отдавать «сердце детям»;

быть «интеллектуальным светочем»;

«приохотить ученика к учению, а не приневолить»;

помогать воспитаннику бороться с трудностями постижения того или иного предмета;

приучать ученика к тому, «чтобы для него было невысказано иначе, как собственными силами что-либо усвоить, чтобы он самостоятельно думал, искал, проявлял себя, развивал свои дремлющие силы, выработывал из себя стойкого человека»;

осознать, что «творчество – это первая ступень на пути духовного восхождения»;
«вдохновить Ребёнка на творчество»;
«заметить в Ребёнке черты, достойные внимания»;
«облагораживать свой характер, утончать свои отношения к детям и окружающим»;
«вращивать в себе творящее терпение»;
«верить в безграничность каждого Ребёнка и в преобразующую силу гуманной педагогики»

...

К сожалению, помыслы, стремления, идеи, ... не всегда совпадают с реальностью, так как *в современном обществе ещё существуют противоречия между:*

- всевозрастающими требованиями к современному Учителю и его социальным статусом, «статусным самочувствием» (Д. А. Медведев);
- требованиями, предъявляемыми к Учителю-профессионалу и недостаточным вниманием к Учителю-личности, его духовности и нравственности;
- многоплановостью, многогранностью деятельности Учителя и отсутствием соответствующего информационно-дидактического обеспечения;
- оценкой деятельности Учителя по результатам Единного Государственного Экзамена (ЕГЭ), количеством учащихся, поступивших в ВУЗы, и отсутствием прослеживания их дальнейшего маршрута личностного развития и самореализации с последующим профессионально-ориентированным анализом и соответствующими выводами;
- возрастающими требованиями к знаниям ученика, его баллам по ЕГЭ и игнорированием его личностных качеств;
- богатством теории и её нереализованностью на практике;

- *наличием* теоретических концептуальных идей, моделей педагогической поддержки школьника в образовании и *отсутствием* собственно средств реализации педагогической поддержки с учетом связи профессиональных действий Учителя и характером его отношения к Ученику и Родителю;
- теоретически обоснованными требованиями, предъявляемыми к учебнику и качеством некоторых действующих учебников;
- признанием «чтения» как основного инструмента обучения и катастрофическим снижением читательского интереса учащихся;

...

Всё это предопределяет актуальность исследования и необходимость дальнейшей разработки рассматриваемой проблемы, так как ключевыми вопросами до сих пор являются:

«КТО» будет учить?

«ЧЕМУ» учить?

«КАК» учить?

«КАКИМ» будет выпускник современной школы?

«КАК» он выполнит свою Миссию?

...

Глава 1. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА ШКОЛЬНИКА В ОБРАЗОВАНИИ КАК ДИДАКТИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

1.1. Истоки новых образовательных моделей, ориентированных на самообразование и саморазвитие личности

«Всё ценное, добытое трудом нескольких поколений педагогов, школой и педагогической наукой, всё выдержавшее проверку временем должно быть бережно сохранено и активно использовано»

А. С. Макаренко

Идея активизации обучения имеет богатую историю. Еще в древние времена было известно, что умственная активность способствует и лучшему запоминанию, и более глубокому проникновению в суть предметов, процессов и явлений. В основе стремления к побуждению интеллектуальной активности учащихся лежат определенные философские взгляды. Постановка проблемных вопросов собеседнику и его затруднение в поисках ответов на них были характерны для дискуссий Сократа, этот же прием был известен в пифагорейской школе.

Прогрессивно мыслящие педагоги-классики, такие как: Л. С. Выготский, Я. А. Коменский, И. Г. Песталоцци, Жан-Жак Руссо, В. А. Сухомлинский, Л. Н. Толстой, К. Д. Ушинский, П. Д. Юркевич и другие всегда искали рациональные пути превращения учебной деятельности в радостный процесс познания мира, пути развития умственных сил учащихся.

Вместе с переходом школы от индивидуального к групповому и далее к классно-урочному при словесно-догматическом и словесно-наглядном типах обучения постепенно развивалась и идея активизации познавательной

деятельности ученика, идея исследовательского пути учения.

Одним из первых сторонников *активного учения школьников* был знаменитый чешский педагог Ян Амос Коменский (1592–1670). Его «Великая дидактика» содержит указания на *«необходимость воспламенять в мальчишке жажду знаний и пылкое усердие к учению»*, она направлена против словесно-догматического обучения, которое учит детей *«мыслить чужим умом»*.

За развитие умственных способностей ребенка и внедрение в обучение исследовательского подхода вел борьбу французский философ Жан-Жак Руссо (1712–1778). *«Сделайте вашего ребенка, – писал он, – внимательным к явлениям природы... Ставьте доступные его пониманию вопросы и предоставьте ему решать их. Пусть он узнает не потому, что вы сказали, а потому, что сам понял...»* .

В этих словах Жана-Жака Руссо четко выражена идея обучения на повышенном уровне трудности, но с учетом доступности, идея *самостоятельного* решения учеником сложных вопросов.

Этой же идеей пронизаны работы Адольфа Дистервега (1790–1866):

«Развитие и образование ни одному человеку не могут быть даны или сообщены. Всякий, кто желает к ним приобщиться, должен достигнуть этого собственной деятельностью, собственными силами, собственным напряжением. Извне он может получить только возбуждение.... Всё искусство воспитания и образования не более как искусство возбуждения. То, чего человек не приобрел путем своей самостоятельности – не его».

Этот принцип является определяющим в разработке системы и методов обучения.

Совершенствование теории словесно-наглядного обучения связано, прежде всего, с деятельностью Константина

Дмитриевича Ушинского (1824–1871), который *создал дидактическую систему, направленную на развитие умственных сил учащихся*. Будучи сторонником активного обучения, он выдвигал *идею познавательной самостоятельности*.

«Ученикам следует, – писал К. Д. Ушинский, – передавать не только те или другие познания, но и способствовать самостоятельно, без учителя, приобретать новые познания».

Великий педагог-гуманист постоянно подчёркивал тот факт, что *«самостоятельность головы учащегося – есть единственное и прочное основание всякого плодотворного учения»*.

Во второй половине XIX в. с критикой схоластических методов выступал английский педагог Генри Эдуард Армстронг (1848–1937). Опытным путем он ввел в преподавание «эвристический метод», развивающий мыслительные способности учащихся. Суть его состоит в том, что *ученик становится в положение исследователя, когда вместо изложения учителем фактов и выводов науки ученик сам их добывает и делает выводы*. Задачу «эвристического метода» Армстронг видел не в передаче готовых выводов, а в том, *чтобы научить учеников научному методу, развивающему их мыслительные способности*.

В поисках новых активных методов обучения большого успеха добился русский методист естествознания Александр Яковлевич Герд (1841–1888), который независимо от Армстронга сформулировал важные положения развивающего обучения: «Все реальные знания приобретены человечеством путем наблюдения, сравнения и опытов, при помощи постепенно расширяющихся выводов и обобщений.

Только таким путем, а не чтением статей, могут быть переданы эти знания детям. *Ученики должны под руко-*

водством преподавателя наблюдать, сравнивать, описывать, обсуждать наблюдаемые факты и явления, делать выводы и обобщения, проверять их простыми, доступными опытами на практике».

Самому исследовательскому подходу давались различные названия: лабораторно-эвристический (Ф. А. Винтергальтер), опытно-испытательный (А. Я. Герд), метод лабораторных уроков (К. П. Ягодовский), эвристический метод (Г. Э. Армстронг), естественнонаучный метод (А. П. Пинкевич) и другие.

Учитывая естественную сущность близости указанных терминов, Б. Е. Райков еще в 1913 году заменил их термином «исследовательский метод», суть которого видел в том, что он:

– *способствует* формированию навыков умственной деятельности и развитию логического мышления;

– *соответствует* законам интеллектуального и психического развития ребенка, природным свойством которого является любознательность.

Говоря о самостоятельном исследовании учащихся, Б. Е. Райков указывал на то, что *их самостоятельные выводы будут «открытиями» только для самих учеников, а не для науки. Учитель заведомо знает, что «откроет» ученик, каким путем он это сделает, но это не умоляет педагогической ценности ученического «открытия».*

Таким образом, многие прогрессивные педагоги ещё дореволюционного периода и многие педагоги 20-х годов разрабатывали активные методы обучения, выдвигали идею изменения *самого принципа организации* словесно-наглядного типа обучения на основе широкого применения исследовательского метода и самостоятельности учения.

Понятие «проблемное обучение» получило распространение в 20-30-е годы, как в отечественных, так и в зарубежных школах.

Проблемное обучение базируется на теоретических положениях американского философа, психолога и педагога Джона Дьюи (1859–1952), основавшего в 1895 году экспериментальную школу в Чикаго. Он сделал акцент на развитии собственной активности обучаемых и вскоре убедился, что учение, построенное с учетом интересов школьников и связанное с их жизненными потребностями, даст гораздо лучшие результаты, чем «вербальное» обучение, основанное на запоминании знаний. Основным вкладом Дьюи в теорию обучения является разработанная им концепция «полного акта мышления».

Согласно философским и психологическим воззрениям автора, *мыслить человек начинает тогда, когда сталкивается с трудностями, преодоление которых имеет для него большое значение.*

Дидактика Дьюи, несомненно, внесла большой вклад в процессы обучения, учения и развития, несмотря на то, что в ней обнаруживается несоблюдение:

- основополагающих принципов обучения преемственности и систематичности;
- оптимального сочетания репродуктивного и продуктивного: обучение не может быть «сплошь проблемным»;
- этапа формирования прочных навыков и развития умений.

Значимость преодоления посильных трудностей подчёркивал и великий педагог-гуманист В. А. Сухомлинский (1918–1970), который писал, что:

«Нельзя забывать, что ребенок, не испытавший радости от ученья, не познавший чувства гордости после преодоления трудности – несчастный человек. Дать ребенку ощутить радость труда, ... наполнить его сердце гордостью и чувством собственного достоинства – первостепенная задача педагогики».

Базируясь на «великих мыслях Великих людей», современная психология и педагогика утверждают, что Ученик должен работать на пределе своих умственных способностей и возможностей.

Впоследствии, за «трудностями», которые нужно преодолеть, размышляя над поиском их решения, закрепилось название «проблем».

Учителю следует внимательно следить за развитием интересов учащихся, «подбрасывать» им трудные, но в то же время посильные для их понимания и разрешения проблемы. Учащиеся, в свою очередь, будут уверены в том, что, разрешая эти проблемы, они открывают новые и полезные для себя знания.

Уроки, таким образом, строились на основе «полного акта мышления», чтобы учащиеся на них сумели:

- почувствовать конкретную трудность;
- определить ее (выявить проблему);
- сформулировать гипотезу по ее преодолению;
- получить решение проблемы или ее части;
- проверить гипотезу с помощью наблюдения или экспериментов.

Таким образом, принцип объяснительно-иллюстративного обучения был вытеснен принципом активного учения, основой которого является собственная познавательная деятельность учащегося.

Место «активного» учителя занял учитель-помощник, не навязывающий учащимся ни содержания, ни методов работы, а лишь помогающий преодолевать трудности, когда сами учащиеся обращаются к нему за помощью.

Место устного и письменного слова заняли теоретические и практические занятия, на которых осуществлялась самостоятельная исследовательская работа учащихся.

Сегодня, сохраняя всё лучшее из прогрессивной системы классиков-гуманистов, *разработана современная технология развивающего обучения*, которая базируется на таких концептуальных положениях, как:

- Ученик – субъект дидактического процесса;
- Целостное интеллектуально-личностное развитие ребёнка;
- Педагогическая поддержка школьника в образовательном процессе.

1.2. Развитие личности ребёнка – сущность гуманной педагогики

*«Цель обучения ребёнка состоит в том,
чтобы сделать его способным
развиваться дальше без помощи учителя»*
Элберт Хаббард

Будущее образования находится в тесной связи с перспективами развивающего обучения. И цель такого обучения многогранна:

- усвоение результатов научного познания и процесса получения этих результатов;
- формирование познавательной самостоятельности ученика и развития его творческих способностей.

Проблема соотношения обучения и развития была и остается одной из стержневых проблем педагогики. На различных исторических этапах ее решение менялось, что обусловлено сменой методологических установок, появлением новых трактовок понимания сущности развития личности и самого процесса обучения, переосмыслением его роли в этом развитии.

Связь обучения и развития человека – одна из центральных проблем образования.

При ее рассмотрении важно отметить, что:

– само развитие есть сложное инволюционно-эволюционное поступательное движение, в ходе которого происходят прогрессивные и регрессивные интеллектуальные, личностные, поведенческие, деятельностные изменения в самом человеке;

– развитие, особенно личностное, продолжается до момента прекращения самой жизни, меняясь только по направлению, интенсивности, характеру и качеству.

Л. И. Анцыферова выделила следующие общие характеристики развития:

- необратимость,
- прогресс/регресс,
- неравномерность,
- сохранение предыдущего в новом,
- единство изменения и сохранения.

Говоря об основной цели любой системы образования – развитии личности обучающегося, следует, прежде всего, подчеркнуть одно из основных положений современной психологии, согласно которому *обучение является не только условием, но и основой, средством психического и личностного развития человека в целом.*

Признание главной роли обучения в развитии природных задатков содержалось уже в работах основоположника педагогики Я. А. Коменского.

Эта идея в том или ином виде утверждалась многими педагогами и психологами на протяжении последующих столетий, вплоть до настоящего времени.

В отечественной педагогике она нашла отражение в работах: П. П. Блонского, К. Н. Вентцеля, Н. Х. Весселя, Л. С. Выготского, П. Ф. Каптерева, К. Д. Ушинского и других.

Вместе с тем вопрос о характере *соотношения и роли обучения* \Leftrightarrow *развития в социокультурном становлении*

личности остается весьма дискуссионным в теории и практике образования.

С особой остротой он обсуждался в начале XX столетия, получив в науке ироничную трактовку как проблема «лошади и телеги».

Суть дискуссии заключалась в том, что должно идти в авангарде и вести за собой – обучение или развитие.

Выдвигались разные точки зрения по поводу решения этого вопроса. Так, согласно теории, предложенной В. Оконем, обучение и есть развитие, хотя природа обучения (учения, научения) понимается всеми по-разному.

Согласно другой, обучение – это только внешние условия созревания, развития. *«Развитие создает возможности – обучение их реализует»*, или, другими словами, *«обучение идет в хвосте развития»*.

Согласно преформистской линии генетической концепции развития Ж. Пиаже «мышление ребенка с необходимостью проходит через известные фазы и стадии, независимо от того, обучается ребенок или нет», т. е. обучение должно опираться исключительно на вызревающие генетически структуры интеллекта ребенка.

Как известно, в полемике, развернувшейся между Ж. Пиаже и Л. С. Выготским, приоритет в решении данной проблемы в отечественной науке прочно закрепился за автором культурно-исторической концепции развития психики. Л. С. Выготский обосновал решающую роль обучения и воспитания в развитии и становлении важнейших психологических структур и функций, в формировании личности. Согласно Л. С. Выготскому, «обучение может иметь в развитии отдаленные, а не только ближайшие последствия, обучение может идти не только вслед за развитием, не только нога в ногу с ним, но может идти впереди развития, продвигая его дальше и вызывая в нем новообразования».

Это положение является кардинальным не только для отечественной педагогики и психологии, но и для принявшей его когнитивной психологии Дж. Брунера – одного из влиятельных направлений в США. Как подчеркивает Брунер, «...преподавание основ наук, даже на элементарном уровне, не должно слепо следовать естественному ходу познавательного развития ребенка. Преподавание может стать даже ведущим фактором этого развития, предоставляя ученику заманчивые и вполне осуществимые возможности самому форсировать свое развитие».

Вместе с тем наиболее известные западные концепции детского развития до и после Л. С. Выготского описывали этот процесс с позиции естественно-научной парадигмы как переход от индивидуального существования к социальному.

Для Л. С. Выготского процесс развития проходит путь от социального к индивидуальному: высшие психические функции возникают первоначально как форма коллективного поведения, как форма сотрудничества с другими людьми, и лишь впоследствии они становятся индивидуальными функциями самого ребенка.

Если источник развития западные психологи, такие как В. Оконь, Ж. Пиаже, Дж. Брунер ищут внутри индивида, в его природе, понимая формы развития натуралистически – как формы приспособления, адаптации ребенка к окружающей его среде, сторонники культурно-исторической парадигмы в качестве источника развития высших психических функций рассматривают среду.

В этом смысле человек есть социальное существо, вне взаимодействия с обществом он никогда не разовьет в себе тех качеств, которые возникли в результате развития всего человечества.

Основопологающая идея Л. С. Выготского состоит в том, что обучение и развитие находятся в единстве,

причем обучение, опережая развитие, стимулирует его и в то же время само опирается на актуальное развитие. Следовательно, обучение должно «ориентироваться не на вчерашний, а на завтрашний день детского развития». Это положение оказывается принципиальным для всей организации обучения, педагогики в целом.

Существенно отметить, что выделение обучения в качестве ведущего фактора в становлении личности ребенка не означает, что обучение полностью подчиняет логику его психического развития или (что еще опаснее) отрывается от нее. Обучение и развитие, по сути, есть две грани одного общего процесса, каковым выступает процесс социокультурного становления личности.

Обучение и воспитание являются средствами организации процесса присвоения человеком общественного исторически выработанного опыта, индивидуальное воспроизведение которого характеризует психическое развитие. Воспитание и обучение (понимаемые как присвоение) есть необходимые и всеобщие формы осуществления развития.

Поэтому развитие и обучение не могут выступать как два самостоятельных процесса, они соотносятся как содержание и форма единого процесса – социокультурного становления личности: *«развитие – это качественное изменение в структуре человеческой личности, основной координатой которого является система отношений субъекта с окружающими людьми»* (В. И. Слободчиков).

Данный подход к проблеме снимает «параллелизм» в рассмотрении соотношения развития и обучения, который свойственен некоторым направлениям в психологии и педагогике.

Таким образом, из вышесказанного сделаем следующие выводы:

– обучение и развитие находятся в неразрывном единстве: это объективный длительный процесс, охватывающий всю жизнь человека;

– своеобразие каждого этапа характеризуется соответствующими «скачками развития».

В настоящее время мы отчётливо осознаём необходимость перехода всей системы образования на гуманистическую парадигму. Гуманизация образования в нашу эпоху перемен предполагает признание человека как личности, признание его права на развитие и проявление своих способностей.

Главную задачу современного образования мы видим в целостном развитии ребёнка.

Для этого необходимо создавать соответствующую среду, организационно-педагогические и психологические условия, способствующие личностному творческому саморазвитию школьника:

- формирование устойчивой учебно-познавательной мотивации;
- ориентация на успех;
- развитие интеллектуально-личностного потенциала;
- активизация само-процессов:
самопознание,
самосовершенствование,
самоопределение;
- сочетание педагогической оценки и самооценки;
- адаптация школьников к интеграции в дальнейшую образовательную среду.

1.3. Проблемное обучение как неотъемлемый компонент интеллектуально-личностного развития ребёнка

*«Чтобы совершенствовать свой ум,
надо больше размышлять, чем заучивать»*
Рене Декарт

Проблемное обучение – «...это тип развивающего обучения, в котором сочетаются систематическая самостоятельная поисковая деятельность учащихся с усвоением ими готовых выводов науки, а система методов построена с учетом целеполагания и принципа проблемности» (М. И. Махмутов). Это исследовательский, эвристический тип обучения с большим развивающим потенциалом.

У истоков проблемного обучения стоят Ю. К. Архангельский, Ю. К. Бабанский, А. В. Брушлинский, В. В. Краевский, В. А. Крутецкий, Т. В. Кудрявцев, А. А. Леонтьев, И. Я. Лернер, А. М. Матюшкин, М. И. Махмутов, В. Оконь, М. И. Скаткин и другие.

Несмотря на разные подходы в определении проблемного обучения, большинство авторов (Е. В. Ковалевская, Т. В. Кудрявцев, М. И. Махмутов, Р. К. Миньяр-Белоручев, А. В. Петровский, Б. И. Турчина, Т. К. Черемухина) сходятся в том, что сущность проблемного обучения состоит в формировании и развитии творческих способностей учащихся путем активизации их мышления на основе проблемных ситуаций, создаваемых педагогом в процессе овладения новыми знаниями, умениями, навыками.

В связи с проблемным обучением следует говорить о *проблемном обучении* и *проблемном учении*.

В проблемном обучении дидактический принцип *доступности* трансформируется в *принцип развивающего обучения*, обучения на высоком, но посильном уровне трудности: «проблемы должны быть сложными, чтобы

вызвать интеллектуальное затруднение, но, в то же время, посильными, но не облегченными, т. к. умственный труд, свободный от «мук творчества» затормаживает развитие творческих способностей» (В. И. Невская).

Основные понятия проблемного обучения – «проблема», «проблемная задача», «проблемная ситуация».

Проблема нами понимается, вслед за А. В. Брушлинским, как «учебная задача». Это осознание недостаточности своих знаний для удовлетворения познавательной потребности.

Проблемное обучение осуществляется в условиях *проблемной ситуации*.

Одни ученые (Е. С. Аргусьянц, И. П. Герасимова, Т. Ю. Миронова, В. И. Невская, Т. Ю. Тамбовский) строят проблемные ситуации на основе «конфликта» (между сложными задачами и наличным уровнем знаний, умений, навыков, развитием речемышления учащихся).

Другие (Г. И. Гонтарь, И. А. Зимняя, И. И. Меркулова, Н. Н. Таран) – на базе «неизвестного» (средства, способы, предмет речевой деятельности).

Мы, придерживаясь мнения Е. В. Ковалевской, считаем, что основным критерием проблемности при создании проблемных ситуаций в обучении иностранному языку является наличие преграды на пути достижения цели в поиске средств, способов, смыслового содержания, то есть противоречия, материализованного в формулировке учебной проблемной задачи.

Существует

объективная проблемная ситуация – учебная ситуация, заданная педагогом, который:

- *определяет* проблемные теоретические и практические задания;
- *ставит проблемные* задачи с избыточными, недостаточными исходными данными, неопределен-

ностью в постановке вопросов, противоречивыми данными, заведомо допущенными ошибками, ограниченным временем решения на преодоление психической инерции ...);

- *подводит* школьников к противоречию, предлагая им самим найти способ его разрешения;
- *сталкивает* противоречия в практической деятельности;
- *излагает* различные точки зрения на один и тот же вопрос;
- *предлагает* классу рассмотреть явление с различных позиций;
- *задаёт* конкретные вопросы, побуждающие (вынуждающие) школьников размышлять, доказывать, аргументировать, сравнивать, обосновывать, конкретизировать, обобщать, ...

и **субъективная проблемная ситуация** – психическое состояние интеллектуального затруднения, возникающее при решении проблемы.

Р. К. Миньяр-Белоручев, Т. С. Серова, Б. И. Турчина указывают на такие важные качества проблемных ситуаций, как *новизна* и *мотивационный потенциал*, превращающие ее в «самозадачу». В. И. Невская называет проблемную ситуацию *импульсом к движению мысли, развитию творческой познавательной деятельности*.

Продолжая мысль С. Л. Рубинштейна о мышлении, ученые А. В. Брушлинский, И. Я. Лернер, М. И. Махмутов пишут, что мышление «берет свое начало в проблемной

ситуации», которая служит «источником мышления, его спусковым курком».

Следующий компонент проблемного обучения – это *проблемная задача*. Одни авторы И. Я. Лернер, А. М. Матюшкин понимают ее как учебное задание; другие – Т. В. Кудрявцев, как совокупность вопросов, создающих проблемную ситуацию; третьи – М. И. Махмутов как «объективное противоречие».

Большинство авторов (Г. В. Ейгер, Р. К. Миньяр-Белоручев, И. А. Рапопорт, Т. К. Черемухина) не дифференцируют понятия *проблемная задача* и *проблемное задание*.

Однако В. И. Невская проводит различие между этими терминами:

«*проблемное задание* – это вид распоряжения преподавателя, содержащего учебную проблему и нацеливающего обучаемых на самостоятельное изучение нового материала путем самостоятельной деятельности;

проблемная задача – указание на неизвестное, которое должно быть раскрыто на основании условий задачи».

Неясность прослеживается и в трактовке того, что является более широким понятием: *проблемная ситуация* или *проблемное задание*.

Например, И. И. Меркулова берет за основу проблемную ситуацию, рассматривая ее как многомерный объект. Р. К. Миньяр-Белоручев и Б. И. Турчина включают проблемную ситуацию в проблемную задачу.

Вслед за такими авторами, как В. Г. Гафуров, В. С. Краев, А. М. Матюшкин, Р. К. Миньяр-Белоручев, Б. И. Турчина, мы рассматриваем *проблемное задание* как наиболее широкое понятие и считаем, что неизменным условием для его реализации является:

– *постановка перед учащимися проблемных заданий: теоретических и практических задач;*

– *формирование и формулирование самими учащимися проблемных заданий в виде вопросов, утверждений.*

Говоря о проблемном задании, нельзя не провести параллель между *заданием* и *упражнением*.

И. Л. Бим указывает на то, что задание, с одной стороны, может входить в упражнение как его составная часть; с другой – заданием может исчерпываться упражнение.

Что касается термина «задача», по своей сути упражнение и есть материализованный процесс решения задачи.

Таким образом, понятие «задание» шире, чем «задача», и уже, чем «упражнение».

Проблемные вопросы – это один из видов проблемных заданий, которые предполагают у учащихся наличие определённых знаний из пройденного материала и требуют

анализа явлений, событий;

сравнения;

установления причинно-следственных связей;

обобщения;

систематизации.

Важно также разграничить понятия «*проблемное задание*» и «*творческое задание*».

Творческие задания – это задания, «при выполнении которых усвоенный материал используется для передачи желаемой или необходимой информации, когда внимание говорящего сосредоточено на содержании высказывания, а не на его форме».

Для целостного восприятия вышеизложенной информации представим ее в структурном виде:

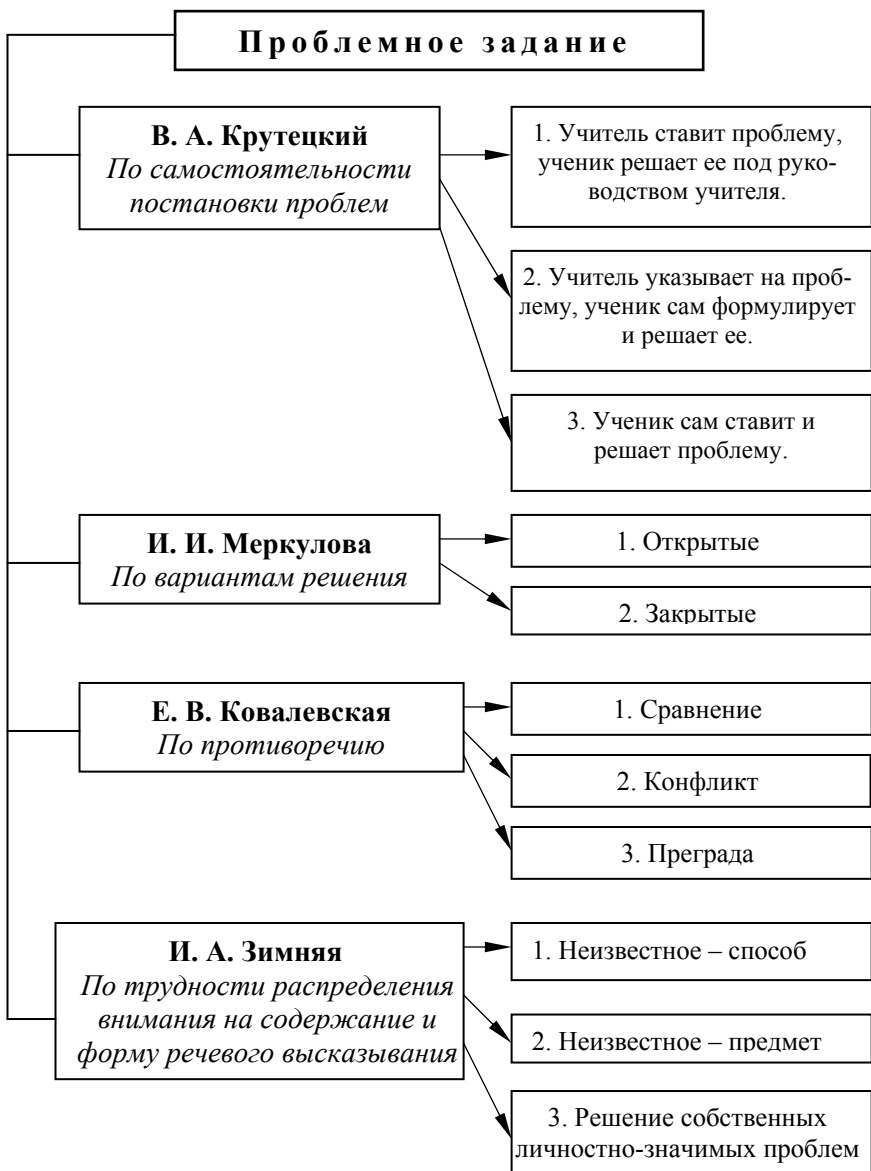


Рис. 1. Критерии и уровни проблемности заданий

Г. В. Ейгер и И. А. Рапопорт считают проблемное задание «клеточкой» проблемного обучения.

Они выделяют:

- экстралингвистические задания, связанные с усвоением и переработкой различного предметного содержания текстов на иностранном языке;
- вербальные лингводидактические тестовые задания, относящиеся к так называемым дискретным тестам, и клоуз-тесты;
- лингвистические задания, целью которых является усвоение языковых форм и их значений.

Решая проблемное задание, обучаемый

- *овладевает* обобщенными способами действия, необходимыми для целых классов ситуаций;
- *переконструирует* исходную ситуацию;
- *выявляет* отдельные свойства неизвестного предмета, развивая антиципируемые свойства.

Функция преподавателя при этом заключается в управлении процессом поиска истины:

- *подведение* школьника к верному решению при помощи логически взаимосвязанных наводящих вопросов;
- *выявление* вместе с ним противоречий, ведущих к неверному варианту;
- *убеждение* его в том, что найденный им верный вариант может быть не единственно возможным;
- *демонстрация* рассуждений других школьников, которые пришли к верному выводу иными путями;
- *рефлексия* \longleftrightarrow *саморефлексия*.

...

Мы видим решение лингвистической задачи проблемного обучения в создании иерархической системы текстов для обучения каждому виду речевой деятельности на базе постепенного и целенаправленного усложнения психологической и логико-понятийной структуры коммуникации,

осуществляемой в рамках данного вида речевой деятельности.

По нашему мнению, необходимо уделять должное внимание проблемному обучению уже на младшем этапе.

Разница будет заключаться в степени проблемности заданий и в оптимальном соотношении репродуктивного $\leftarrow \rightarrow$ продуктивного на разных этапах обучения.

Актуальность этого вывода подтверждается позицией А. А. Леонтьева:

«Основная задача – перестроить всю методику, подчинив ее системе мыслительных и коммуникативных задач, и превратить учебную деятельность из совокупности механических операций по усвоению абстрактных языковых знаний и отработке речевых навыков в творческую интеллектуальную активность школьников».

На наш взгляд, для реализации вышеобозначенных проблем необходимо решить следующие задачи:

- *вращивание* Учителя нового типа: «Новая школа – это по-новому работающий Учитель»;
- *выполнение* им основных функций:
 - создание соответствующих психолого-педагогических условий для включения учащихся в самостоятельную учебно-познавательную деятельность;
 - стимулирование действий обучающихся для достижения поставленной цели;
 - обеспечение эмоциональной поддержки учащихся в ходе работы;
 - поддержание позитивного эмоционального фона;
 - создание ситуации успеха для каждого школьника;
 - самооценка результатов собственной деятельности: Учитель $\leftarrow \rightarrow$ Ученик;
- *отбор* самых актуальных, сущностных задач;

- *построение* оптимальной системы проблемного обучения;
- *создание* соответствующего информационно-дидактического обеспечения;
- *определение* специфики проблемного обучения в различных видах учебной деятельности;
- *рассмотрение* проблемного задания как основного дидактического средства интеллектуально-личностного развития школьника:

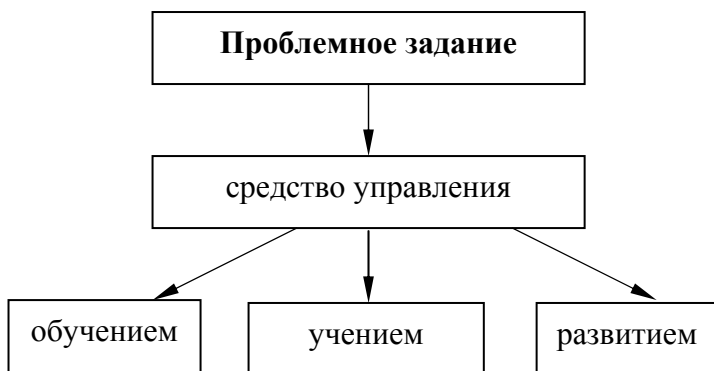


Схема 1. *Проблемное задание как дидактическое средство управления интеллектуально-личностным развитием школьника*

1.4. Гуманно-личностный подход к образовательному процессу – основа педагогической поддержки

«В творческой деятельности каждого учителя, педагогике суждено рождаться и развиваться заново, наследуя при этом выкристаллизованные на протяжении веков гены жизнерадостного, гуманного, оптимистического общения с детьми»

Ш. А. Амонашвили

В современном мире образование выступает в качестве одной из основных ценностей. Как правило, историческая смена общественной формации сопровождается пересмотром ценностных ориентаций человечества.

В связи с этим выявляется тенденция к глобальным переменам и в системе образования. Новая парадигма образования исторически необходима, так как включает в себя такие явления глобальных изменений, как демократизация и гуманизация.

Основу теории гуманно-личностной педагогики составляет совокупность идей, сложившихся в классическом духовно-философском, педагогическом и психологическом наследии. Понятие «гуманная педагогика» относится к педагогической классике от Квинтилиана до В. А. Сухомлинского.

Гуманно-личностный подход – это гуманное отношение: одухотворение сердечной деятельностью знаний, умений и навыков, получаемых детьми в школе.

В его основе лежат положения, согласно которым необходимо строить педагогический процесс так, чтобы

- в нем ребенок познавал себя как человека; проявлял свою истинную индивидуальность; его интересы совпадали с общечеловеческими интересами; были предотвращены источники, способные провоцировать ребенка на асоциальные проявления;

- ребенок «добровольно» входил в «духовную общность» с учителем; находил в учителе «убежище», опору, одухотворение, радость в познании, понимание, сострадание, помощь, дружбу, любовь.

М. Т. Авсиевич определяет термин «гуманизация образования» как разработку практических рекомендаций по преодолению отчуждения содержания образования от живой человеческой личности, её потребностей и интересов, задач её развития.

Учёный, педагог-гуманист Ш. А. Амонашвили считает, что в основе гуманистической идеи лежат такие принципы, как:

- *обучение* во имя развития личности школьника;
- *укрепление* гуманных, нравственных отношений;
- *бережное отношение* к внутреннему миру ребёнка, его интересам и потребностям;
- *обогащение* его душевного и духовного потенциала.

Большой вклад в развитие принципа гуманизации образования внесли такие учёные, как: М. Т. Авсиевич, Ш. А. Амонашвили, Е. В. Бондаревская, Л. С. Выготский, О. С. Газман, А. Дистервег, И. А. Зимняя, З. И. Калмыкова, Л. В. Кондрашова, А. С. Макаренко, В. А. Сухомлинский, Л. Н. Толстой, К. Д. Ушинский, С. Т. Шацкий и другие.

Гуманно-личностный подход базируется на личностно-деятельностной модели обучения, методологической основой которой являются:

- личностно-деятельностный подход к обучению И. А. Зимней;
- концепция личностно-ориентированного метода Г. А. Китайгородской;
- психология целостности человека (Б. Г. Ананьев, М. Бубер);
- теория деятельности (Л. В. Выготский, С. Л. Рубинштейн, А. Н. Леонтьев);

- психолингвистика речи (Н. И. Жинкин, А. А. Леонтьев, Б. М. Гаспаров);
- теория высказывания и текста (М. М. Бахтин, В. Г. Гак, Ю. М. Лотман);
- психосистематика Г. Гийома.

Впоследствии на базе личностно-деятельностного подхода к обучению Н. Д. Гальскова обосновала теорию личностно-ориентированного обучения.

Здесь личность выступает в качестве *субъекта дидактического процесса*, она формируется в деятельности и в общении с другими людьми.

В центре обучения сам ученик, его мотивы, цели, его неповторимый психологический склад, то есть *ученик как личность*.

Все дидактические решения учителя должны преломляться через призму личности обучаемого, учитывая национальные, гендерные, индивидуально-психологические, статусные особенности школьника.

Адресованные школьнику задания, задачи, вопросы, упражнения, рекомендации, советы, пожелания, замечания в условиях личностно-ориентированного обучения

- *стимулируют* его личностно-интеллектуальную, речевую активность;

- *поддерживают и направляют* его речевую деятельность без излишнего фиксирования внимания на промахи, ошибки, неудачные действия.

Это, по нашему мнению, способствует поддержанию стойкого интереса к предмету и созданию благоприятной обстановки сотворческого взаимодействия Учителя и Ученика на уроке.

Личностно-ориентированное обучение предполагает изменение основной схемы взаимодействия учителя и учащихся.

Вместо широко распространённого субъектно-объектного взаимодействия должна иметь место схема субъект-субъектного, равно-партнёрского сотрудничества:

Учитель \longleftrightarrow Ученик.

При таком подходе создаются благоприятные условия для активного и свободного развития личности в деятельности.

Эти условия сводятся к следующему:

1. свободное выражение своих мыслей и чувств в процессе общения;
2. каждый участник группового общения остаётся в фокусе внимания остальных;
3. самовыражение личности становится важнее демонстрации языковых знаний;
4. поощрение пусть противоречивых, парадоксальных суждений, но свидетельствующих о самостоятельности учащихся, об их активной позиции, способствующих развитию творческого мышления;
5. участники общения чувствуют себя в безопасности от критики, преследования за ошибки и наказания;
6. языковой материал соответствует речемыслительным возможностям говорящего;
7. отношения строятся на безоценочности, некритичности и эмпатийности;
8. учебной нормой считаются отдельные нарушения языковых правил и случайные ошибки, которые в условиях коммуникации не только возможны, но и допустимы.

Применительно к *содержанию обучения иностранному языку* личностно-ориентированный подход, по мнению И. Л. Бим, проявляется в следующих основных направлениях:

1. Акценты ставятся на деятельностную компоненту, на развитие опыта творческой деятельности и ценностные ориентации:



Схема 2. Соотношение компонентов содержания обучения иностранным языкам с педагогической моделью содержания образования (по И. Л. Бим)

2. Интересы и проблемы, волнующие современных школьников, градуировано учитываются при отборе иноязычного содержания обучения на разных этапах (аутентичный материал; темы для обсуждения);

3. *Отбор материала* предполагает некоторую избыточность и выделение двух уровней: уровня предъявления и уровня спроса. Это реализуется благодаря проблемной подаче материала и побуждению учащихся к размышлению, самостоятельному поиску информации, к самостоятельным выводам;

4. *Содержание востребует* такие материалы, которые апеллируют к личному опыту учащихся, к их чувствам и эмоциям, побуждают к выражению собственного мнения, оценки, что стимулирует формирование ценностных ориентаций.

Интегративная цель обучения иностранным языкам выступает в настоящее время в качестве развития способности и готовности осуществлять иноязычное межличностное и межкультурное общение с носителями языка, при этом социокультурная и коммуникативная компетенции являются основополагающими компонентами личностно-ориентированного подхода.

Это обеспечивает культуроведческую направленность обучения, включение учащихся в диалог культур, и предъявляет высокие требования к отбору содержания обучения, *включая следующие принципы:*

- 1) *самостоятельность* обучаемых в учебном процессе, что выражается в определении целей и задач языкового курса, в выборе приёмов, которые являются для них предпочтительными;
- 2) *опора* на имеющийся личностный опыт обучаемых в различных областях;
- 3) *учёт* социокультурных особенностей учащихся и их образа жизни;
- 4) *учёт* эмоционального состояния обучаемых, а также их морально-этических и нравственных ценностей;

- 5) *формирование* учебных умений обучаемых в соответствии с их личностными качествами и направленностью;
- 6) *демократический стиль* преподавания, определяющий расширение функций преподавателя как помощника, консультанта, советника учащихся.

Личностно-ориентированный подход подчиняется этим принципам с учётом специфики учебного предмета и содержания обучения на определённой ступени.

При реализации гуманно-личностного подхода к обучению ведущими принципами являются *индивидуализация и дифференциация*.

В «Педагогической энциклопедии» индивидуализация определяется как *«организация учебного процесса, при которой выбор способов, приёмов, темпа обучения учитывает индивидуальные различия учащихся, уровень развития их способностей к учению»*.

Большинство наиболее известных российских исследователей используют это понятие в несколько ином значении.

Индивидуализация здесь вовсе не предполагает обязательного учёта особенностей каждого учащегося, чаще всего исследователи ограничиваются учётом групп учащихся, сходных по какому-либо комплексу качеств (А. А. Брудный, Е. С. Рабунский).

Такого же мнения придерживается А. А. Кирсанов. Он рассматривает индивидуализацию как *«систему воспитательных и дидактических средств, соответствующих целям деятельности и реальным познавательным возможностям коллектива класса, отдельных учеников и групп учащихся, позволяющих обеспечить учебную работу ученика на уровне его потенциальных возможностей с учётом целей обучения»*.

К. М. Гуревич под этим термином понимает «одну из форм общения воспитателя с воспитанником, когда воспитатель направляет свои усилия на то, чтобы помочь воспитаннику выявить присущие ему градации свойств нервной системы, обеспечить его оптимальное развитие и воспитать умение находить в разных учебных и жизненных ситуациях свой индивидуальный стиль деятельности».

Часто встречается употребление терминов «индивидуализация» и «дифференциация» в качестве синонимов.

Вместе с тем термин «дифференциация» зачастую рассматривается в значительно более узком смысле, а именно как разделение школьников на потоки, иногда даже как формирование специальных школ и классов. Так же это понятие рассматривает и Е. С. Рабунский.

Однако С. Ф. Шатилов трактует понятие дифференцированного подхода, напротив, довольно широко. С одной стороны, он считает, что дифференцированный подход выражается в учёте психологических, лингвистических, методических особенностей каждого вида деятельности, в учёте их положительного влияния друг на друга, а так же в правильном выборе приёмов и форм работы.

С другой стороны, он требует учёта индивидуальных и групповых особенностей, проявляющихся в понимании, запоминании, усвоении материала разными учащимися.

Иногда дифференциацию и индивидуализацию противопоставляют, рассматривая первую как один из путей реализации второй.

Различные варианты использования этих понятий можно встретить и в зарубежной практике.

В США понятием «индивидуализация» обычно охватываются любые формы и методы учёта индивидуальных особенностей учащихся.

Некоторые учёные рассматривают индивидуализированное обучение как стратегию обучения, то есть здесь

понятие «индивидуализация» используется в очень широком понимании.

Во французской педагогике уже с 1930-х годов под индивидуализацией понимается, прежде всего, совершенствование самостоятельной работы учащихся в соответствии с их индивидуальными особенностями.

В немецкой педагогике понятие «дифференциация» укоренилось в том значении, в каком в педагогике США употребляется термин «индивидуализация».

Мы считаем, что понятия «индивидуализация» и «дифференциация» нецелесообразно использовать ни в качестве синонимов, ни в качестве антонимов, так как они отличаются по своей сути.

Индивидуализация – это «создание таких условий, в которых каждый ученик в полной мере мог бы проявить свою индивидуальность».

По мнению В. П. Кузовлева, индивидуальность ученика включает в своё содержание свойства человека как индивида, личности и субъекта деятельности. Поэтому каждый ученик совмещает в себе 3 вида свойств: индивидуальные, личностные и субъектные:



Рис. 2. Структура индивидуальности (по В. П. Кузовлеву)

Индивидные свойства характеризуют ученика как представителя вида Homo Sapiens и фиксируют комплекс

его природных качеств: способностей, темперамента, памяти, реакции, особенностей нервной системы.

Личностные свойства характеризуют ученика как члена общества и фиксируют совокупность его социальных свойств: мировоззрения, интересов, систем ценностных ориентаций.

Выступая перед нами как субъект деятельности, ученик проявляет свои *субъектные свойства*: способ овладения знаниями, собственную учебную стратегию.

В соответствии с этим выделяют *три вида индивидуализации*: индивидуную, личностную и субъектную.

Каждый учащийся, *как индивид*, обладает определёнными способностями, как общего, так и частного характера. Учёт и развитие способностей учащихся составляют так называемую *индивидуальную индивидуализацию*.

Успешная деятельность во многом зависит от умения школьников осуществлять её наиболее рациональным путём.

Ведущим компонентом принципа индивидуализации является так называемая *личностная индивидуализация*.

Учащийся *как личность* имеет уникальный, неповторимый

- личностный жизненный опыт;
- контекст деятельности;
- сферу интересов, желаний, склонностей, духовных потребностей;
- эмоционально-чувственную сферу;
- мировоззрение (взгляды на жизнь);
- статус в коллективе: деловой и речевой.

Всё это является основой формирования внутренней мотивации; интеллектуально-личностного развития; саморазвития личности.

Как субъект деятельности человек характеризуется такой системой приёмов, которая определяет индиви-

дуальный стиль деятельности, то есть *«индивидуально-своеобразное сочетание приёмов и способов деятельности, обеспечивающих наилучшее её выполнение данным человеком и устойчиво характеризующее его в некоторых типичных условиях»*.

Следовательно, у каждого школьника – свои индивидуальные приемы и стратегии овладения знаниями.

Формирование индивидуального стиля обучения и учения составляет так называемую субъектную индивидуализацию, которая является основой самообразования, саморазвития, самосовершенствования, самореализации.

В контексте педагогической поддержки *«индивидуализация»* выступает как

- *основное содержание* деятельности педагогической поддержки саморазвития;
- *система средств*, способствующих осознанию растущим человеком своего отличия, неповторимости, уникальности собственного «Я»;
- *совместная деятельность* взрослого и подростка по выявлению, сохранению и возвращению этого особого своеобразия, которое заложено в человеке от природы и которое он приобрёл в индивидуальном опыте;
- *лично-ориентированная помощь*, без которой невозможно осмысление «самости».

По мнению Н. Н. Михайловой *«стержневая черта индивидуализации – поддержка человека в автономном самостроительстве, творческом самовоплощении и развитии способности к жизненному самоопределению (экзистенциальному выбору)»*.

В подтверждение вышесказанного уместно вспомнить притчу педагога Р. Г. Ривза «Школа зверей», где автор точно, ёмко и образно раскрывает суть и сущность принципов «дифференциации» и «индивидуализации»:

Однажды звери решили сделать нечто грандиозное в духе «нового времени» и открыли школу. В число предметов вошли бег, лазание по деревьям, плавание и полёты. Для простоты все звери обучались по общей программе.

Селезень превосходно – даже лучше чем преподаватель – плавал и получал отличные отметки за полёты, но сильно отставал в беге, поэтому его оставляли после уроков; пришлось бросить плавание. Кончилось тем, что его тонкие, как паутинка, лапки совсем ослабели, и он стал весьма посредственно плавать. Но «посредственно» считалось хорошей отметкой, поэтому никто особенно не встревожился, кроме самого Селезня.

Кролик показывал высший класс в беге, но попытка плавать привела к нервному срыву.

Белка замечательно лазала по деревьям, но ужасно рассердилась, когда на уроке летания преподаватель стал заставлять её взлететь с земли, а не с верхушки дерева.

В конце концов, она совершенно выдохлась и стала получать плохие отметки за лазанье по деревьям и бег.

Орёл стал трудным подростком и требовал соответствующего обращения.

На уроках лазания он быстрее всех оказывался на вершине дерева, но настаивал на том, чтобы пользоваться своим методом.

В конце учебного года какой-то Угорь, который великоленно плавал, сносно бегал и карабкался, немного летал, стал первым учеником – и именно ему поручили выступать с прощальной речью на выпускном вечере.

Степные собаки, чьих детей не приняли в школу, затеяли тяжбу, обвиняя администрацию в том, что она не включила в программу обучение рытью земли лапами и рычанию. Они определили своих детей подмастерьями к Сурку и позднее, объединившись с сурками и сусликами, открыли свою школу.

На наш взгляд, эта притча – яркая иллюстрация

- *противоречия, существующего между принципами гуманно-личностного подхода и возможностями (процессами) его реализации в массовой общеобразовательной школе;*

- *глубокой образной мысли У. Блэйка: «Орёл никогда не терял напрасно так много времени, как тогда, когда согласился учиться у вороны».*

Обычно учителя в массовой общеобразовательной школе ориентируются, в основном, на среднего ученика.

В результате этого уровень умственного развития сильных учеников падает, а слабых – не достигает уровня средних.

Тогда как личностно-ориентированный подход предполагает учёт способностей и возможностей каждого ученика в отдельности.

Поскольку личностно-ориентированный подход – это новое направление в процессе обучения вообще и в процессе обучения иностранным языкам в частности, поэтому существует ряд нерешённых проблем:

1. отсутствие систематической научно обоснованной диагностики для выявления личностных интересов, способностей, индивидуальных особенностей учащихся;
2. игнорирование ведущих принципов личностно-ориентированного обучения: индивидуализации и дифференциации в учебных программах, УМК, ЕГЭ;
3. недостаточное количество часов для обучения иностранному языку в общеобразовательной школе.

Осмысление научно-теоретической литературы, практический опыт работы в школе и вузе позволили автору исследования представить комплексно-аналитическую характеристику гуманно-личностного подхода к процессу

обучения и воспитания (на примере преподавания иностранного языка).

Комплексно-аналитическая характеристика гумано-личностного подхода к образовательному процессу как основы деятельной педагогической поддержки школьника в образовании

Признаки:

- *главная фигура обучения – обучающийся;*
- *центральное место в обучении отводится деятельности;*
- *равнопартнёрские отношения Учителя и Учащихся;*
- *создание положительного психологического климата;*
- *главные факторы в обучении – интерес и успех;*
- *посильность и доступность предлагаемых учащимся заданий.*

Условия:

- *свободное выражение своих мыслей и чувств в процессе общения;*
- *каждый участник группового общения в фокусе внимания остальных;*
- *самовыражение личности важнее демонстрации языковых знаний;*
- *поощрение пусть парадоксальных суждений, но свидетельствующих о самостоятельности учащихся;*
- *безопасность от критики, преследования за ошибки и наказания;*
- *построение отношений на безоценочности, не критичности и эмпатийности;*
- *соответствие языкового материала речемыслительным возможностям говорящего;*
- *учебная норма – отдельные нарушения языковых правил и случайные ошибки.*

Содержание обучения:

- развитие опыта творческой деятельности и ценностных ориентаций;
- учёт интересов и волнующих современных школьников проблем;
- соответствующие дидактические способы предъявления материала;
- использование материалов, апеллирующих к личному опыту учащихся, к их чувствам и эмоциям.

Ведущие принципы:

Индивидуализация, то есть создание таких условий, которые позволяют ученику в полной мере проявить все свои человеческие индивидуальности в коллективной, групповой и индивидуальной формах работы:

- *индивидуальная*: учёт и развитие способностей каждого ученика;
- *личностная*: учёт и использование параметров, присущих личности: *личностный опыт, интересы и склонности, эмоции и чувства, статус в коллективе*;
- *субъектная*: формирование умения учиться.

Дифференциация, то есть учёт индивидуальных особенностей учащихся в той форме, когда учащиеся группируются на основании каких-либо особенностей:

- использование *разных* вариантов однотипных заданий;
- применение заданий *разной* степени сложности;
- оказание *различной* помощи учащимся при выполнении одного и того же задания;
- *различная* длина пауз для выполнения задания;
- *различное* количество повторений для выполнения одного и того же задания;
- *разные* виды ключей, опор;
- чтение текстов *разной* сложности;

- выполнение упражнений по *индивидуальным* карточкам.

Сопутствующие принципы:

- *самостоятельность* обучаемых в учебном процессе;
- *опора* на имеющиеся знания обучаемых в различных областях;
- учёт *социокультурных особенностей* учащихся;
- учёт *эмоционального состояния* обучаемых, их *морально-этических и нравственных ценностей*;
- формирование учебных умений обучаемых в соответствии с их *личностными качествами и направленностью*;
- *демократический* стиль преподавания.

Особенности контроля: учитель исходит из *индивидуальной* нормы каждого ученика, сравнивая *его* результаты с прежними.

Способ реализации: *лично-ориентированные* упражнения, учитывающие *индивидуально-психологические особенности личности*, её *мотивации*; имеющие проблемный характер и предоставляющие *альтернативный выбор* способов их выполнения.

Критерии:

- *центрация на личности ученика*;
- мотивированность;
- разноуровневость;
- проблемность;
- посильность и доступность;
- *альтернативный выбор* (способа, количества) выполнения упражнений.

Проблемы реализации:

- недостаточная реализация *гуманно-личностного* подхода в процессе обучения;

- недостаточное информационно-дидактическое обеспечение для самообразования и саморазвития;
- отсутствие соответствующих средств обучения.

Подчёркивая особую значимость этих принципов в процессе обучения иностранному языку, такие учёные-исследователи как В. П. Кузовлев, Е. И. Пассов, В. М. Филатов отмечают, что нужно учитывать *все свойства* человеческой индивидуальности. Но ведущими должны быть *личностные свойства человека*, так как язык и речь как формы социальных отношений теснейшим образом связаны с этой стороной человеческой индивидуальности.

Игнорируя личностную индивидуализацию, отрывая речевые действия от реальных мыслей, чувств, интересов, мировоззрения, от практического отношения личности к действительности, мы «учим» школьников рассматривать язык лишь как некую формализованную систему, а не как орудие общения.

И если рассматривать личность в рамках такого подхода к индивидуальности, то она выражает определённое качественное состояние социального развития человека.

Поэтому *личностные свойства* входят в индивидуальность человека в качестве *важнейшего компонента* и составляют его сущность:

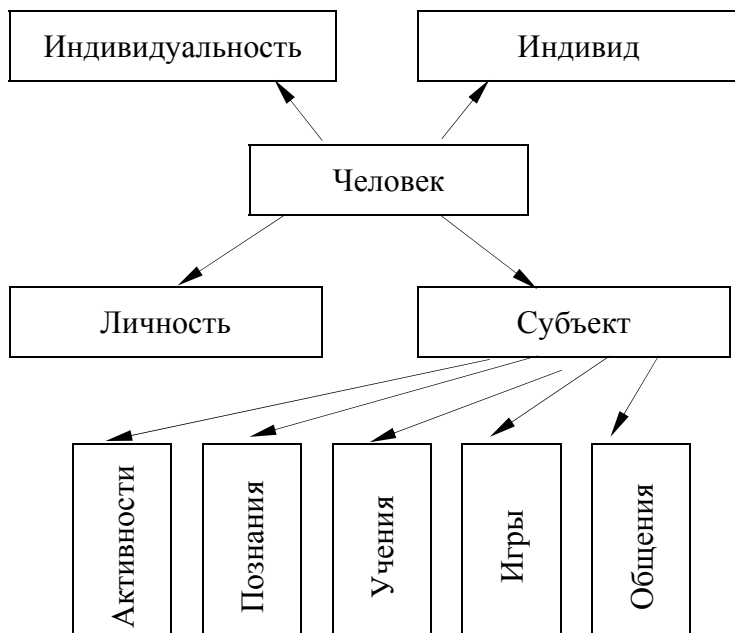


Рис. 3. Личность как совокупность черт (по В. М. Филатову)

Авторская позиция, подтвержденная практикой, заключается в том, что массовое обучение в классе может протекать более эффективно при неукоснительном соблюдении определенных условий:

1. Осознание и реализация гуманно–личностного подхода к образовательному процессу как основы деятельной педагогической поддержки школьников в учении.

2. Формирование внутреннего мотива деятельности, так как *Ученик высказывается по желанию только тогда, когда он заинтересован в этом чисто по-человечески.*

Этого можно достичь, если

- материал, предлагаемый учителем, затрагивает интересы и личностный опыт каждого из них в отдельности;

• *школьники сориентированы на саморазвитие дискуссионной культуры в учебной деятельности, которая включает в себя следующие компоненты: «ценностно-смысловые ориентации, коммуникативно-дискуссионные умения (компетенции), логичность, эвристичность и критичность мышления, проявление высокой эрудиции, толерантность и тактичность, стремление к самосовершенствованию и саморазвитию в процессе ведения дискуссии и спора».*

3. Вовлечение каждого школьника в учебно-познавательную деятельность: *при высказывании одного ученика внутренне активным должен быть каждый ученик в классе на протяжении всего урока: «внутреннее выполнение речевых действий», «постоянная готовность включиться во внешнюю речевую деятельность других», «готовность к инициальному изменению темы» и другие.*

4. Стимулирование и оценивание внутренней активности учащихся: *школьник будет внутренне активен только тогда, когда он озадачен, нацелен на определённую внутреннюю деятельность, результаты которой постоянно контролируются и соответственно оцениваются.*

В практической деятельности речь идёт не об абсолютной, а об относительной индивидуализации, так как в реальной школьной практике *индивидуализация всегда относительна* по следующим причинам:

– обычно учитываются индивидуальные особенности не каждого *отдельного* учащегося, а *группы* учащихся, обладающих примерно сходными особенностями;

– учитываются лишь известные особенности или их комплексы и именно такие, которые важны с точки зрения учения (например, общие умственные способности); однако, существуют такие особенности, учёт которых в конкретной форме индивидуализации невозможен или даже не

важен (например, различные свойства характера или темперамента);

– иногда происходит учёт некоторых свойств или состояний лишь в том случае, если именно это важно для данного ученика (например, расстройство состояния здоровья);

– индивидуализация реализуется не в учебно-воспитательном процессе в целом, а в каком-либо виде учебной деятельности.

Дифференцированное обучение предусматривает такие организационные формы, при которых каждый школьник работает на уровне своих способностей, преодолевая посильную, но достаточно ощутимую для него трудность.

Е. У. Миклашов выделяет следующие *типы дифференцированного обучения*:

- использование разных вариантов однотипных заданий;
- применение заданий разной степени сложности;
- оказание различной помощи учащимся при выполнении одного и того же задания;
- различная длина пауз для выполнения задания;
- различные количества повторений для выполнения одного и того же задания;
- разные виды ключей, опор;
- чтение текстов разной сложности;
- выполнение упражнений по индивидуальным карточкам.

Таким образом, и принцип индивидуализации, и принцип дифференциации исходят из учёта особенностей личности каждого ученика в отдельности, однако понятие «дифференциация» используется в более широком значении, так как при этом предусматривает и группировку учащихся на основании каких-либо особенностей для

отдельного обучения. Следовательно, *индивидуализация – частный случай дифференциации.*

Опираясь на мнения таких учёных, как А. А. Алхазашвили, М. Л. Вайсбурд, Н. В. Витт, И. А. Зимняя, М. К. Карбадов, В. П. Кузовлев, А. К. Маркова, С. Ю. Николаева, В. С. Цетлин и других, Е. В. Кузьмина пришла к выводу о том, что при реализации принципов индивидуализации и дифференциации в процессе обучения иностранным языкам необходимо учитывать следующие *индивидуальные особенности школьников*:

мотивы,
интересы,
склонности,
возрастные особенности,
эмоциональность,
экстравертированность/интровертированность,
уровень предметной подготовки (ЗУН),
статус ученика в учебной группе,
его самооценка.

Учёт этих особенностей, по мнению исследователя, позволяет создать благоприятные условия для подготовки школьников к естественной коммуникации на уроке.

Н. Н. Алиев особый акцент делает на таких характеристиках *учащихся* как:

- *обучаемость*, которая определяется характером психических процессов памяти, мышления, восприятия...;
- *обученность*: уровень знаний, умений, навыков;
- *работоспособность*, трудолюбие, здоровье;
- *уровень* познавательной самостоятельности и активности;
- *темп* продвижения;
- *отношение* к учению, мотивация (познавательные интересы, потребности, эмоции);

- *характер* волевого развития;
- *темперамент*;
- *возраст*.

Очевидно, что при реализации принципов *личностно-ориентированного* обучения следует учитывать особенности школьников, выделенные Н. Н. Алиевым, так как они охватывают как индивидуальные, субъектные, так и личностные свойства учеников, тогда как Е. В. Кузьмина исключает индивидуальную группу.

В связи с этим значимыми вопросами являются

- *какие признаки* школьников необходимо учитывать;
- *каким способом* их диагностировать;
- *в какой мере* (степени) оказывать им педагогическую поддержку.

И. Э. Унт отмечает, что основным методом *диагностики умственных способностей* является тестирование и обучающий эксперимент.

Одним из наиболее объективных и эффективных методов *диагностики знаний, умений, навыков* являются предметные тесты.

Для изучения познавательных интересов наиболее распространёнными методами являются наблюдение, беседа, сочинение и анкета.

В ходе реализации принципов индивидуализации и дифференциации, учителя, как правило, делят класс на *сильных, средних и слабых*.

Это следует делать негласно, так как нет, и не может быть сильных, средних, слабых школьников, а есть дети с *разными* интеллектуально-личностными способностями, *разным* типом нервной системы, *разными* психологическими особенностями, *разным* физическим состоянием.

Учителя обычно принимают во внимание такие показатели, как активность ученика на уроке, внимание, нали-

чие интереса к изучению предмета, добросовестное отношение к занятиям, уровень успеваемости.

Это позволяет учителю варьировать объём заданий, градацию сложности, меру педагогической помощи.

Но дифференцированный подход – это не только дифференцирование заданий по степени сложности и условий их выполнения, а так же формы контроля за их выполнением.

Вопрос *контроля* выполнения заданий при индивидуализации и дифференциации оказывается одним из самых сложных, поскольку при фронтальной работе в силу различий в заданиях, часто невозможно проверить их выполнение.

Проблема оценки индивидуализированной работы до сих пор вызывает дискуссии, как в научно-теоретической литературе, так и в школьной практике.

В связи с этим существуют две противоположные точки зрения. Одни исследователи считают, что отметка должна быть индивидуализированной в соответствии со способностями учащихся, поскольку выставление одинаковой отметки учащимся с различными способностями за одну и ту же работу – несправедливо, так как не стимулирует более сильных учеников работать на пределе своих интеллектуальных способностей.

Другие полагают, что индивидуализация не должна касаться оценивания, в противном случае, отметка утратит свою объективную основу.

Но, тем не менее, нельзя игнорировать особенности учащихся при оценивании.

Эту необходимость убедительно показал Вольдемар Колга, выделив два вида шкалы отметок, исходя из:

1. *Индивидуальной нормы*: учитель сравнивает результаты ученика с прежними его результатами и оценивает их

соответственно тому, произошло ли улучшение или ухудшение;

2. *Социальной нормы*: результаты одних учеников оценивают сравнительно с результатами других учеников.

Первая шкала оценивания представляется, на наш взгляд, наиболее справедливой, поскольку

- оценивает личностный продукт деятельности каждого ученика в динамике;
- не снижает мотивацию к дальнейшему изучению предмета, а, напротив, стимулирует стремление к прогрессу в овладении им;
- выражает сущность деятельной педагогической поддержки: развитие личности ученика, возвращение «самости».

Вторая шкала не учитывает индивидуальные особенности учеников, а, следовательно, она не приемлема при личностно-ориентированном подходе.

Таким образом, индивидуализация предполагает учёт многообразных индивидуальных особенностей школьников во всех его формах и методах, независимо от того, какие особенности и в какой мере учитываются, а дифференциация – это учёт индивидуальных особенностей, на основе которых группируются учащиеся.

О значимости и сложности реализации данных принципов свидетельствуют такие факторы как:

1. Ведущие принципы гуманно-личностного подхода: *гуманизация, индивидуализация, дифференциация* в отечественных и зарубежных источниках трактуются по-разному.
2. Существуют противоречия между принципами *личностно-ориентированного* подхода и *возможностями (процессами) его реализации в массовой общеобразовательной школе*, где индивидуализация всегда относительна.

3. До сих пор являются проблемными (дискуссионными) оценка индивидуализированной работы; определение соотношения педагогической поддержки и саморазвития.
4. Комплексно-аналитическая характеристика гуманно-личностного подхода к образовательному процессу как основа деятельной педагогической поддержки позволит учителю: глубже понять их сущность и взаимосвязь; в большей мере реализовать их в практической деятельности.

1.5. От педагогики наказания – к педагогике поощрения

*«Приохотить» ученика к учению
гораздо более достойная задача,
чем «приневолить»*
К. Д. Ушинский

Великий ученый педагог-гуманист Ш. А. Амонашвили, который прошёл славный профессиональный путь от учителя сельской школы до академика, познавший труд Ученика и Учителя изнутри, а не понаслышке и не из книжки, более 20 лет назад провозгласил: «От педагогики наказания – к педагогике поощрения».

Он создал собственную систему – *педагогику целостной жизни детей и взрослых*, основанную на заботе, взаимопомощи, любви и со-чувствии/со-переживании (эмпатии).

В своих работах, и прежде всего в трактате «Школа жизни» (1996), а также в книге «Размышления о гуманной педагогике» (1996), пронизанных уважением и любовью к Ученику, Амонашвили проводит чёткую границу между *принуждающей педагогикой и гуманной*.

Он убеждён, что принуждение – это главная «болезнь», «симптомы» которой кроются в авторитарной педагогике.

Академик Амонашвили понимал, знал, чувствовал, что «приохотить» Ученика к учению гораздо более достойная задача, чем «приневолить». Поэтому, в своих глубоких, понятных, «душевных», «живых» работах он постоянно подчёркивал, что *принуждение* – основная причина стрессов детей, их пассивности, безразличия, проступков, психических отклонений и ухудшения здоровья за время «учёбы».

Шалва Александрович Амонашвили считает, что ШКОЛА должна быть ШКОЛОЙ ЖИЗНИ для детей, особой дидактической средой, «умной», «благородной», комфортной, где бы ребёнок:

1. *познавал и усваивал* истинно человеческое;
2. *ощущал* себя Личностью;
3. *проявлял* свою индивидуальность;
4. *находил* общественный простор для развития своей истинной Природы;
5. *понимал*, что его интересы совпадают с общечеловеческими интересами;
6. *чувствовал* себя защищённым от асоциальных проявлений.

Гуманная педагогика исходит из постулатов:

- ребёнок есть Явление нашей земной жизни;
- ребёнок имеет свою жизненную задачу, жизненную Миссию;
- ребёнок несёт в себе величающую энергию Духа.

Ребёнок проявляется вовсе не в своих отдельных «особенностях»: он целостен. *Поэтому гуманно-организованный образовательный процесс ориентирован на целостность ребёнка.*

Академик Амонашвили в своих работах, лекциях, семинарах особо подчёркивает не только профессиональные, но прежде всего, *личностные качества Учителя.*

Для того чтобы обеспечить гуманный дидактический процесс, педагог должен:

- любить, понимать, уважать ребёнка;
- верить в ребёнка, в его способности, в его Миссию;
- быть добрым, откровенным, искренним, отзывчивым, терпеливым;
- сотрудничать с ребёнком, опираясь на его стремление к развитию, свободе, взрослению.

Известно, что естественное стремление к развитию, свободе и взрослению есть природой данное состояние ребёнка, проявляющееся в преодолении трудностей.

Детство – сложный и порой мучительный процесс взросления, которое происходит через общение в первую очередь со взрослыми:

«Если человек прошагал своё детство без общения с самыми добрыми, ласковыми, мудрыми, горячо любящими его людьми – дедушками и бабушками, это значит, что он потерял

тысячу прелестных сказок,
тысячу увлекательных прогулок,
тысячу радостей от исполнения желаний,
тысячу мудрых наставлений,
в тысячу раз больше оказался незащищённым,
в тысячу раз больше споткнулся о камни
и в тысячу раз больше не сочувствовали ему в его горе»
(Ш. А. Амонашвили).

В такой ситуации трудно реализовать педагогический принцип *сохранения за ребёнком свободного выбора*.

Поэтому, для Учителя становится важным создать оптимальные условия для *равноправного* общения с ребёнком (чего не допускает авторитарная педагогика) и такие условия *человеческой* позиции Учителя, как любовь к ребёнку, вера в его возможности, сотворчество и сотрудничество, взаимное уважение и взаимные обязанности.

Разрешение возникающих конфликтов имеет только один «золотой ключ» – духовную общность Учителя с Ребёнком.

Это одна из норм глубинного воспитания.

Каждый ребёнок «приходит в жизнь с уже вложенным характером». Мастерство педагога – в распознавании сущности ребёнка.

Как пишет Ш. А. Амонашвили, по мере овладения педагогическим мастерством и искусством, учитель может забыть о существовании этих принципов, сотворив из них общий дух своего общения с детьми, своей профессиональной жизни.

Воспитание – питание души: «без сердца что поймём».

В школе часто воспитание вытеснено обучением.

Образование должно стать питанием души и сердца ребёнка всем лучшим, что есть в культуре и цивилизации.

Шалва Александрович Амонашвили так определяет смысл педагогической деятельности в ШКОЛЕ ЖИЗНИ: всеми образовательными средствами способствовать становлению, развитию, воспитанию в ребёнке благородного человека путём раскрытия его личностных качеств:

*Любовь,
Понимание без слов,
Сотрудничество,
Забота,
Озабоченность,
Сорадость,
Сопереживание,
Сострадание,
Помощь,
Поощрение.*

основа ЕГО ПЕДАГОГИКИ

Это важнейшие ценности и достояние гуманной педагогики. На них ориентируются и создаются педагогические системы, ставящие главной целью личностный

рост каждого ребёнка, или, говоря словами Шалвы Александровича Амонашвили, раскрытие Миссии ребёнка.

1.6. Поощрение как механизм реализации гуманно-личностного подхода

Гуманизация образования занимает важное место в многогранном процессе современного общества.

Но гуманистически-ориентированное образование, по мнению таких ученых, как Ш. А. Амонашвили, Б. Г. Афаньев, Л. С. Выготский, О. С. Газман, Н. Б. Крылова, А. С. Макаренко, Н. Н. Михайлова, Ю. Ю. Скрипова, С. Л. Соловейчик, В. А. Сухомлинский, Л. Н. Толстой, К. Д. Ушинский, С. Т. Шацкий, С. М. Юсфин и других, не может готовить человека лишь к выполнению каких-либо социальных или профессиональных функций, не учитывая его интересов и потребностей.

Как объективное следствие складывающейся в настоящее время культурологической ситуации, гуманизация образования предполагает организацию особых взаимосвязей между воспитателем и воспитуемым, учителем и обучаемым.

В контексте субъект-субъектного подхода целью современного образования является не «воспроизведение» готовых знаний, понятий, приемов и навыков, а *развитие неповторимой личности ребенка, начиная с дошкольного возраста. Смыслом педагогического процесса становится развитие ученика, обращенность к его внутреннему миру, его индивидуальности.*

Гуманистически-ориентированная дидактическая система включает:

- *новые цели* образования, направленные на самореализацию ученика и учителя через усвоение системы общечеловеческих ценностей;

- *новое содержание* образования, соотнесенное с личными потребностями субъектов учебного процесса;
- *систему лично-ориентированных* методов и форм обучения (в том числе и «метода поощрения»), их выбор учащимися и учителями;
- *демократический стиль* общения;
- *включение деятельности учения* в структуру процессов саморазвития и жизненного самоопределения личности обучающихся.

Гуманистическая ориентация, как считает П. И. Пидкасистый, предполагает *не отказ от универсальных педагогических технологий, а их вариативность в зависимости от индивидуальных особенностей ребенка.*

При этом необходимо учитывать, что гуманизация учебно-воспитательного процесса возможна при реализации целого комплекса принципов и требований:

- безоговорочное принятие ребенка, устойчиво-положительное отношение к нему;
- проявление уважения к личности и поддержание чувства собственного достоинства в каждом;
- осознание права личности быть не похожей на других;
- предоставление права на свободу выбора;
- *оценка не личности ребенка, а его деятельности, поступков;*
- *способность чувствовать (эмпатия) каждого ребенка, смотреть на проблему глазами конкретного ребенка с его позиций;*
- *учет индивидуально-психологических и личностных особенностей ребенка* (тип нервной системы, темперамент, особенности мышления, способности, интересы, потребности, мотивы, направленность, сформированность положительной Я-концепции, активность).

– применение различного рода моральных и материальных форм поощрения.

Следует отметить, что перечисленное обозначает лишь некоторые принципы реализации идеи гуманизации образования в формировании нового педагогического мышления.

Перспектива исследования гуманизации образования включает в себя разработку концептуальных основ:

- методологии,
- теории,
- технологии программного обеспечения гуманизации образования (разработку учебных программ, учебных планов, учебников);
- систематизацию имеющихся подходов к разработке проблемы.

Для реализации идеи гуманизации образования также необходимо использование определённых, специально-организованных методов обучения и воспитания, и, в частности, «метода поощрения», арсенал которого весьма широк.

Метод обучения – понятие весьма сложное и неоднозначное.

До сих пор ученые, занимающиеся этой проблемой, не пришли к единому пониманию и толкованию сути данной педагогической категории ввиду ее многогранности.

Теория методов обучения представлена в отечественной дидактике целым рядом концепций таких авторов, как А. Н. Алексюк, Ю. К. Бабанский, Е. Я. Голант, М. А. Данилов, М. М. Левина, И. Я. Лернер, М. И. Махмутов, Е. И. Пассов, М. Н. Скаткин, Т. И. Шамова, С. Г. Шаповаленко и другие.

В переводе с греческого «methodos» означает «путь исследования, теория», иначе – способ достижения какой-либо цели или решения конкретной задачи.

В. А. Маркова, разделяя взгляды И. Я. Лернера, отмечает, что «... под методами обучения следует понимать систему целенаправленных действий преподавателя, организующего способы познавательной деятельности учащегося, обеспечивающих ему успешное овладение знаниями, умениями и навыками, способствующих развитию его познавательных сил и способностей, формирующих его идейно-нравственные качества».

Наиболее устоявшееся современное определение методов обучения содержится в Педагогической энциклопедии: «Методы обучения – способы работы учителя и учащихся, при помощи которых достигается овладение знаниями, умениями и навыками, формируется мировоззрение учащихся, развиваются их способности».

Сущность метода в частной методике (методике преподавания иностранных языков) трактуется несколько иначе. Метод – это не только совокупность, система приёмов, так как не всякий метод во всех случаях состоит из серии приёмов. Под методом понимается обобщённая модель реализации основных компонентов учебного процесса по иностранному языку, в основе которой лежит доминирующая идея главной дидактической задачи.

В настоящее время наиболее распространённой классификацией, включающей в себя методы, мотивирующие овладение учебной деятельностью, является классификация методов воспитания И. Г. Щукиной, основанная на интегративной характеристике, включающей в себя целевую, содержательную и процессуальную стороны методов воспитания.

Выделяются три группы методов:

– *методы формирования сознания* (рассказ, объяснение, разъяснение, лекция, этическая беседа, увещание, внушение, инструктаж, диспут, доклад, пример);

– *методы организации деятельности и формирования опыта поведения* (упражнение, приучение, педагогическое требование, общественное мнение, поручение, воспитывающие ситуации);

– *методы стимулирования* (соревнование, поощрение, наказание).

Стимулирование – это метод, в основе которого лежит формирование у учащихся побуждений к деятельности, т. е. определенных мотиваций.

Наше исследование подтвердило мысль о том, что в развитии младших школьников особенно значимы *мотивационная и стимулирующая сферы*.

Среди разнообразных *социальных мотивов учения* главное место занимает мотив получения высоких отметок: *«Высокие отметки для маленького ученика – источник поощрений, залог его эмоционального благополучия, предмет гордости»*.

В связи с этим необходимо дифференцировать 1) понятия «поощрение» и «метод поощрения»:

Таблица 1.

Сущность понятий «поощрение», «метод поощрения»

<i>поощрение – это...</i>	<i>«метод поощрения» – это...</i>
вид моральной санкции и выражение положительной оценки действий воспитанников, которое закрепляет положительные навыки и привычки.	система целенаправленных взаимодействий Учитель ↔ Ученик, обеспечивающих успешность учебно-воспитательного процесса

2) моральные и материальные формы поощрения:



Схема 3. Классификация форм «метода поощрения»

Известно, что действие поощрения предполагает возбуждение позитивных эмоций, вселяет уверенность.

Но, несмотря на кажущуюся простоту, поощрение требует тщательной дозировки и осторожности, так как неумение использовать этот метод может принести вред воспитанию и обучению.

Именно поэтому, только **гуманный, компетентный учитель** способен воспользоваться той формой метода

поощрения, которая наиболее адекватна возрастным и психологическим особенностям личности школьника.

Очевидно, что аксиологический (ценностный) подход является основой всех гуманистических концепций, сущность которого заключается в определении гуманистической направленности образования как социально-целостного комплекса взглядов, убеждений, идеалов, где человек выступает высшей ценностью.

Рассматривать социальное развитие вне человека – значит отделить мышление и сознание от их гуманистического фундамента.

Аксиологический аспект педагогического сознания, включает ценности:

- *связанные* с утверждением личностью своей роли в социальной и профессиональной сфере;
- *удовлетворяющие* потребность в общении и расширяющие круг общения ;
- *ориентирующие* на саморазвитие творческой индивидуальности;
- *позволяющие* осуществить самореализацию;
- *дающие* возможность удовлетворения практических потребностей;
- *предоставляющие* право выбора и осознание личной свободы как меры ответственности.

Аксиология – наука, которая рассматривает систему ценностных ориентаций, как стержневую составляющую процесса формирования человека как индивида, личности, субъекта и индивидуальности.

Следовательно, аксиологический компонент профессионально-педагогической культуры учителя базируется на совокупности педагогических ценностей, созданных человечеством и своеобразно включенных в целостный педагогический процесс на современном этапе развития образования.

Н. А. Данилов, классифицируя ценностные ориентации по их специфическому содержанию (по «основанию»), выделяет в качестве фундаментальных такие категории, как «добро», «истина», «прекрасное», «справедливое», ...

Эти категории широко используются при анализе и оценке субъект-объектных и субъект-субъектных отношений в окружающем мире.

Педагог становится мастером своего дела, профессионалом по мере того, как он осваивает и развивает педагогическую деятельность, признавая и «присваивая» педагогические ценности.

Многообразие ценностных ориентаций и возможностей их удовлетворения, по мнению Н. А. Данилова, является вместе с тем и критерием зрелости личности, общества, его обращённости к Человеку как высшей ценности.

Подлинный гуманизм не признает никаких приоритетов, кроме приоритета Человека. Именно в этом состоит масштабность перемен, их главная направленность.

Мы убеждены, что *одним из механизмов реализации метода поощрения в контексте гуманно-личностного подхода в дидактическом процессе является поощрение, направленное на:*

- *формирование* положительного отношения к учебно-воспитательному процессу;
- *создание* ситуации успеха;
- *позитивную оценку* результатов деятельности школьников;
- *улучшение физического и психического состояния ребенка;*
- *повышение результативности личностной деятельности.*

Представление о поощрении в системе ценностей будет неполным, если не рассмотреть такую категорию, как *оценка*.

В данном исследовании категория оценки крайне важна, так как она выступает как неотъемлемая часть

- акта поощрения;
- оценивания действий, выражающихся в признании определённых заслуг личности.

Человек в своей повседневной деятельности не только изменяет мир, но и дает оценку всему тому, что его окружает, оценивая при этом и результаты своей активности.

Ценностный подход позволяет отобразить то, что нужно для человека и общества в целом, для нормальной их деятельности, функционирования, осуществления потребностей, целей.

Оценка представляет собой умственный акт, выступающий результатом оценочного отношения к предмету, к событию, поступку, факту, мысли. Оценка отражает не только свойства оцениваемого процесса или предмета, но и природу, социальную сущность самого человека, его мировоззрение, профессиональные качества.

Оценка, так же как и поощрение, осуществляется на двух уровнях: эмоциональном и рациональном.

В первом случае она носит неосознанный характер, проявляя себя в чувстве удовлетворения или неудовлетворения.

Во втором – осознанный, находя выражение в своей полезности, важности, значимости для человека (общества).

По мнению А. А. Глухова, *«оценка всегда носит эмоциональную окраску. Мы можем высказать суждение, но таким тоном, при котором мысль получает иное толкование».*

Оценка имеет относительный характер, то есть одно и то же явление, процесс могут получить прямо противоположную оценку со стороны разных людей. Многообразие ценностей предполагает и разнообразие приме-

няемых оценок. Процесс оценки – сложная и специфическая форма отношения к объективной действительности и профессиональной деятельности.

Сложность постижения сути аксиологической оценки состоит в том, что она не является непосредственным продуктом человеческой психики, уникального и неповторимого переживания личности.

В аксиологических оценках человека переплетаются, составляя единый сплав, объективное и субъективное, общее и личное, устойчивое, социально-историческое и сиюминутное.

Поэтому ценностная оценка исторически изменчива, социально-детерминирована, культурно-опосредована.

Сам акт оценки является также психологическим, душевным процессом.

Но, в тоже время, это акт духовный, и как таковой, в отличие от психологического, обладает предметным характером, нацелен на предмет.

Таким образом, если акт поощрения понимается как оценивание предмета или его действия, то необходимо выяснить, «оценка» или «отметка» является средством выражения поощрения, положительного отношения к предмету.

Ещё недавно оценка и отметка трактовались, как правило, однозначно, в качестве идентичных терминов. Однако, *оценка* – это деятельность (или действие) оценивания, осуществляемая человеком; *отметка* же является результатом этого процесса, этой деятельности (или действия), их условно-формальным отражением.

Проблема оценивания и оценки в разных своих аспектах получила отражение в трудах отечественных и зарубежных психологов, педагогов и методистов: Ш. А. Амонашвили, Б. Г. Ананьева, Ю. К. Бабанского, П. П. Блонского, Л. И. Божович, Дж. Брунера, Л. С. Выготского,

Э. А. Голубевой, В. Джеймса, З. И. Калмыковой, Г. Клауса, А. Н. Леонтьева, И. Я. Лернера, А. Р. Лурии, А. К. Марковой, В. С. Мерлина, А. И. Раева, М. Н. Скаткина, С. Л. Рубинштейна, Н. Ф. Талызиной, Г. И. Щукиной, Д. Б. Эльконина, И. С. Якиманской и других.

В контексте идей личностно-ориентированной парадигмы образования проблема оценивания в учебно-воспитательном процессе приобретает новые формы и содержание.

Оценка должна отвечать таким педагогическим требованиям, как индивидуальный подход, педагогический такт, объективность, систематичность... Она должна быть гласной, достаточно мотивированной и убеждающей, правильно соотноситься с самооценкой и мнением учащихся и родителей.

Применительно к *воспитательной деятельности* оценка означает установление степени выполнения школьником правил и норм поведения.

Воспитательная роль оценки заключается также в осознании школьником способов совершенствования различных видов деятельности, в том числе культуры поведения.

Правильно установленная и выраженная оценка поведения школьника служит важным стимулом формирования и развития

- познавательных интересов;
- положительных качеств личности:
 - активности,
 - трудолюбия,
 - честности,
 - ответственности,
 - самостоятельности,
 - умения преодолевать трудности, ...

В данном случае педагогическая оценка выступает одним из методов педагогического воздействия на личность школьника.

Естественно, степень её воздействия на разных ступенях обучения различна. Предметом оценочной деятельности, совпадающим с предметом учебно-познавательной деятельности, является система знаний, умений и навыков школьника.

Оценка – *разное* вербальное оценочное суждение Учителя, одноклассников, родителей оказывает *разное* эмоциональное воздействие, сопровождающееся *разным* эмоциональным переживанием. Она настраивает каждого ученика на активную учебно-познавательную деятельность, прогнозирует и предваряет ожидаемый результат деятельности.

Так, в некоторых определениях *оценивание выступает как:*

- процесс (Ш. А. Амонашвили, 1984);
- действие (А. А. Вегнер, 1989);
- деятельность (С. П. Безносков, 1978);
- совокупность социальных умений (Л. И. Мнацаканян, 1991);
- функция (К. К. Платонов, 1972).

В качестве функций педагогической оценки в психолого-педагогической литературе выделены следующие:

- мотивационная (К. В. Сапегин, 1954);
- ориентирующая, стимулирующая, воспитывающая (Б. Г. Ананьев, 1980);
- направляющая (А. Г. Доманов, 1991);
- информационная (С. П. Безносков, 1982);
- образовательная (Г. И. Щукина, 1977);
- поучительная (Т. Новацкий, 1979);
- контролирующая (В. А. Якунин, 1988; Н. В. Кузьмина, А. А. Реан, 1993).

Функции оценки, как известно, не ограничиваются только констатацией уровня обученности:

«Оценка – одно из находящихся в распоряжении педагога действенных средств стимулирования учения, положительной мотивации, влияния на личность».

Однако, итогом акта оценивания учителем результатов учебной деятельности школьника является *отметка*, которая определяет предметный уровень обученности ученика на определенном этапе.

Отметка (балл) является результатом процесса оценивания деятельности или действия оценивания, их условно-формальным отражением.

Кроме того, *отметка является педагогическим стимулом, сочетающим в себе свойства поощрения и наказания: хорошая отметка является поощрением, а плохая – наказанием.*

Следовательно, средством выражения поощрения является именно отметка, оценка же трактуется в качестве акта осуществления поощрения.

Оценка/отметка учителя приводит к благоприятному воспитательному эффекту только тогда, когда обучаемый внутренне согласен с ней. Было установлено, что у хорошо успевающих школьников совпадение между собственной оценкой и отметкой, которую поставил им учитель гораздо выше: 46%; у слабоуспевающих – 11%.

Итогом вышеизложенного являются следующие выводы:

– *поощрение → стимул → интерес → успех – основополагающие факторы педагогической поддержки школьника в учении;*

– *«метод поощрения» следует рассматривать как метод, способствующий успешному учению;*

– *проблема классификации форм метода поощрения, до сих пор остаётся нерешённой;*

- формы поощрения должны соотноситься с личностными характеристиками школьника;
- вопрос о том, какая категория лучше отражает сущность поощрения: «отметка» или «оценка» все еще остается спорным;
- сущность поощрения, по нашему мнению, это оптимальное сочетание оценки/отметки, их гибкое, комплексное применение с учетом личностной характеристики школьника;
- воспитательный эффект оценки/отметки значительно выше, если учащимся понятны требования, предъявляемые учителем.

Таблица 2.

Авторская модель соотношения форм поощрения с психологическими типами личности школьника

<i>I тип:</i> <i>нерешительные и боязливые дети</i>	<i>II тип:</i> <i>аккуратные и ответственные дети</i>	<i>III тип:</i> <i>уверенные в себе дети</i>
<ul style="list-style-type: none"> – поощрять и хвалить; – хвалить в присутствии одноклассников; – придавать гласность поощрениям; – применять дистанционное поощрение; – применять чаще опережающую похвалу, чтобы укрепить уверенность в себе. 	<ul style="list-style-type: none"> – применять развёрнутое поощрение на всём протяжении выполнения работы; – хвалить с преобладанием невербальных форм поощрения (поглаживание, доброжелательное выражение лица, жесты); – подбадривать вербально даже тогда, когда что-то не удалось, но были совершены попытки. 	<ul style="list-style-type: none"> – поощрять с преобладанием невербальных дистанционных форм поощрения: доброжелательный взгляд, улыбка, заинтересованность; – применять чаще контактные формы поощрения: одобряющий взгляд, похлопывание.

Глава 2. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ

2.1. Анализ понятия «педагогическая поддержка»

*«Педагогическая поддержка –
это иная культура воспитания:
«нерв» гуманной педагогики»*
О. С. Газман

В содержании предыдущей главы были обозначены **истоки возникновения иных подходов к**

- процессам обучения и воспитания; обучения и учения; развития и саморазвития;
- ученику как индивиду, личности, субъекту дидактического процесса;
- форме организации учебно-познавательной деятельности школьников на уроке;
- организации урока как основной формы обучения и воспитания в школе.

Таким образом, идеи

– гуманистических ценностей;
– педагогической поддержки школьника в образовании являлись предметом научных исследований *таких отечественных учёных, педагогов-гуманистов, как:* Ш. А. Амонашвили, К. Н. Вентцель, О. С. Газман, С. Н. Дурьлин, Я. А. Коменский, А. С. Макаренко, И. Г. Песталоцци, С. Л. Соловейчик, В. А. Сухомлинский, Л. Н. Толстой, К. Д. Ушинский, С. Т. Шацкий и других; *зарубежных:* А. Дистервег, Дж. Дьюи, Я. Корчак, Дж. Локк, М. Монтессори, А. Нилл, Ф. Фребель, С. Френе, Дж. Холл и других.

Следовательно, были созданы достаточные предпосылки и база для появления «педагогической поддержки» как неотъемлемого компонента образовательного про-

цесса: «Если я видел дальше других, то потому, что стоял на плечах гигантов» (Ньютон):

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА

*«Чтобы дарить ребёнку искорку знаний, учителю надо
впитать море света»* В. А. Сухомлинский

*«Указывать где следует дорогу, но не таскать детей на
помочах, споспешествовать развитию»* К. Д. Ушинский

*«Воспитать человека так, чтобы он был собственным своим
воспитателем»* П. Г. Редкин

«Развитие талантности – явление духа, а не материи»
Т. Г. Пузыни

«Учитель должен хорошо служить духу ребёнка»
Ю. П. Азаров

*«... делать детство Ребёнка радостным, увлекательным, эмо-
ционально насыщенным...»* Ш. А. Амонашвили

«Добрая мысль живёт у человека в сердце» Григорий-Философ

*«Мысль бывает светла, только когда озаряется изнутри
добрым чувством»* В. О. Ключевский

«... иная культура воспитания: «нерв» гуманной педагогики»
О. С. Газман

*«... развивать и воспитывать в ребёнке жизнь с помощью
самой жизни...»* Ш. А. Амонашвили

«Не подавлять дитяти, не выставлять себя образцом»
И. И. Давыдов

«Сердце отдаю детям» В. А. Сухомлинский

«... это гуманная деятельность» О. С. Газман

Рис. 4. Сущность понятия «педагогическая поддержка»
в работах учёных-гуманистов

Прежде всего необходимо уяснить само содержание ключевого понятия «поддержка». Исходное толкование, которое дает «Словарь русского языка» С. И. Ожегова, заключается в следующем: «поддержка» – это «помощь, содействие», а глагол «поддерживать» означает «служить опорой»...

«Педагогическая поддержка» рассматривается в современной педагогике как часть образовательного процесса, наряду с другими его составляющими: обучением и воспитанием. Постановка научной проблемы педагогической поддержки, как составляющей процесса образования, является, в значительной мере, инновационной, поскольку ранее она не рассматривалась как одна из образовательных подсистем...

Обучение, воспитание и педагогическая поддержка являются самостоятельными, и в то же время, взаимосвязанными частями образовательного процесса.

Отличаются они, прежде всего предметом деятельности:

- *предмет деятельности обучения* – передача знаний и способов мышления;
- *предмет воспитания* – освоение культурных и социальных норм и ценностей;
- *предмет педагогической поддержки* – содействие учащемуся в преодолении трудностей в процессе усвоения знаний и освоения ценностей.

Содержание и место педагогической поддержки в образовательном процессе наглядно представлены на рисунке:

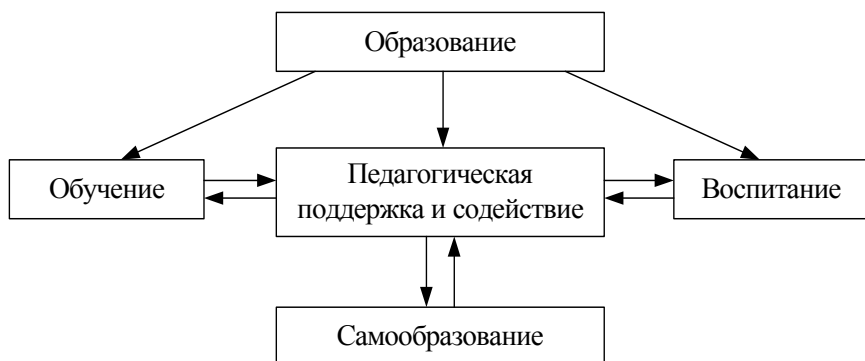


Рис. 5. Сущность и место педагогической поддержки в образовательном процессе

Таким образом, педагогическая поддержка является важным связующим звеном, имплицитно присутствующим наряду с такими эксплицитно представленными составляющими образовательного процесса, как обучение и воспитание.

Педагогическая поддержка – это самоценная, самостоятельная профессиональная деятельность по созданию условий для саморазвития ребёнка.

Сущность идеи педагогической поддержки может быть выражена следующим образом: «Если урок будет *слишком труден*, ученик *потеряет надежду* исполнить заданное, займется другим, и *не будет делать никаких усилий*, если урок *слишком лёгок*, будет то же самое. Нужно стараться, чтобы всё внимание ученика могло быть поглощено заданным уроком. Для этого давайте ученику *такую работу*, чтобы каждый урок чувствовался ему *шагом вперед в учении*. Чем легче учителю учить, тем труднее ученикам учиться. Чем труднее учителю, тем легче ученикам. *Чем больше* будет учитель сам учиться, обдумывать каждый урок и *соразмерять с силами ученика*, чем больше будет *следить за ходом мысли ученика*, чем

больше вызывать на ответы и вопросы, *тем легче будет учиться ученик.*

Чем больше будет ученик предоставлен самому себе и занятиям, не требующим внимания учителя: переписыванию, диктовке, чтению вслух без понимания, заучиванию стихов, тем труднее будет ученику".

Суть педагогической поддержки, её глубинные смыслы и новизна, её ориентация на развитие и саморазвитие заключаются в следующем:

- *Гуманистическая теория и практика не получат развития, если они не станут основываться на различии социализации и индивидуализации;*

- *Эти процессы оппозиционны, поскольку отражают противоречие интересов общества, государства и человека;*

- *Образование призвано решать задачи и социализации, и индивидуализации;*

- *Образование, то есть обучение и воспитание (социализация), есть средство встраивания растущего человека в общее для всех жизненное пространство;*

- *Воспитание – усвоение социально одобряемого и должного;*

- *Индивидуализация – система средств, способствующая осознанию человеком своего отличия от других; личностное самоопределение и самодвижение;*

- *Переход к личностно ориентированной педагогике, закономерно связанной с психологизацией воспитания, воспринимается многими как кризис традиционного воспитания;*

- *Индивидуализация – особый педагогический процесс – педагогическая помощь и поддержка ребёнка в индивидуальном развитии (саморазвитии).*

То есть речь идет о бережном, постепенном, но целенаправленном и систематическом развитии «самости» ребенка:

«Главная жизненная задача человека – дать жизнь самому себе, стать тем, чем он является потенциально. Самый важный плод его усилий – его собственная личность» (Эрих Фромм).

Основные позиции, отражающие сущность понятия «педагогическая поддержка», представлены в предлагаемой ниже таблице:

Таблица 3.

*Дефиниции понятия «педагогическая поддержка»
в научно-педагогической литературе*

№	Автор	Дефиниция
1	В. И. Даль (1865 г.)	– это действие, которое не дает прекратиться, нарушиться тому, что движется, находится в динамике.
2	О. С. Газман (1995 г.)	– это современная образовательная технология; – иная культура воспитания.
3	О. С. Газман (1996 г.)	– это педагогическая деятельность, обеспечивающая раскрытие личностного потенциала ребёнка, включая помощь ученикам, учителям, родителям.
4	Н. Б. Крылова (1996 г.)	– это культура воспитания, вырастающая на внутренней свободе, творчестве, деятельном демократизме и гуманизме взаимоотношений взрослого и ребенка.
5	Группа авторов лаборатории проектирования воспитательных систем ИПИ РАО (1999 г.)	– это деятельность профессиональных педагогов по оказанию превентивной и оперативной помощи детям в решении их индивидуальных проблем, связанных с физическим и психическим здоровьем, общением, успешным продвижением в обучении.
6	И. С. Якиманская (2000 г.)	– это выявление способов учебной работы, устойчиво предпочитаемых самим учеником, что является средством определения его индивидуальных познавательных возможностей проявления субъективности.

7	Е. Е. Кутейникова (2002 г.)	– это взаимосвязанные действия педагога, направленные на решение проблемы социализации младшего школьного возраста в педагогической деятельности общеобразовательной школы.
8	Н. Н. Михайлова, С. М. Юсфин (2006 г.)	– это особое направление педагогической деятельности, последовательно развивающее принципы личностно-ориентированного образования; – это гуманная деятельность, представляющая суть и сущность самой профессии Учителя.
9	Н. Б. Крылова Е. А. Александрова (2006 г.)	– это модель взаимодействия людей, которая должна пронизывать все структуры образования сверху до низу; – это деятельность профессионалов – представителей образовательного учреждения, направленная на оказание превентивной и оперативной помощи детям в решении их <i>индивидуальных проблем</i> .
10.	http:// www. uspu. yar. ru	– это система совместной деятельности педагога и ученика, направленная на сохранение «самости» последнего и ставящая целью поддержать его в процессах «само».

Таким образом, педагогическая поддержка, как составляющая образовательного процесса, подразумевает *целенаправленно организованную педагогическую деятельность*:

- *создающую* психолого-педагогические условия для полноценного психического (в частности, интеллектуального) развития школьника;
- *выявляющую* способы познавательной деятельности (в том числе, в рамках учебной), адекватные возрастным и индивидуальным характеристикам школьника;
- *обеспечивающую* поступательную динамику в процессе психического развития средствами обучения;
- *реализующуюся* через построение специальной педагогической технологии.

Эти ключевые положения составляют основу построения авторской технологии педагогической поддержки.

Опираясь на исследование М. В. Ерховой, изучавшей педагогическую поддержку как «помогающее поведение» учителя, можно выделить три основных направления исследования данной проблемы в педагогике.

Педагогическая поддержка рассматривается как:

- 1) *базовый принцип* гуманистической системы образования в целом;
- 2) *процесс оказания помощи школьнику* в решении его проблем (в частности, учебных затруднений, что имеет особое значение применительно к младшему школьному возрасту);
- 3) *система педагогических действий*, направленных на оптимизацию разворачивания процессов обучения (учения) и развития школьников.

В педагогической литературе выделяют следующие характеристики педагогической поддержки:

– действенную сторону поддерживающего поведения педагога: тактика педагогической поддержки, этапы деятельности педагога в поле проблем ребенка;

– ценностно-смысловые, позиционные аспекты отношений учителя и учащихся, вне связи с конкретными способами педагогического действия: гуманистическая позиция педагога; пространство личностных изменений школьника и взрослого.

Однако исследователи полагают, что изучению собственно средств реализации педагогической поддержки с учетом связи педагогических действий учителя и характера его отношения к школьникам, не уделяется должного внимания.

Это свидетельствует об актуальности данной работы.

Обзор научно-теоретической литературы по данному вопросу показал, что за рубежом организация системы педагогической поддержки отдана в компетенцию государственной власти (государство создает концепцию, которую реализуют образовательные учреждения).

Особое значение придается основам направленности личности, заложенным в начальной школе, которые создают прочную базу для обучения на старшем этапе, когда происходит подготовка к трудовой деятельности и профориентации.

2.2. Виды и формы реализации педагогической поддержки

Дальнейшее изучение научно-теоретической литературы *современных отечественных учёных-гуманистов*: Ш. А. Амонашвили, В. П. Бедерхановой, А. А. Галицких, И. Д. Демаковой, В. А. Караковского, А. М. Лобка, С. Д. Полякова, А. Н. Тубельского, М. П. Черемных, М. П. Щетинина и других; *современных учеников-последователей* А. Т. Анохиной, Е. А. Александровой, Е. В. Бондаревской, М. В. Ерховой, Н. Б. Крыловой, С. В. Кульневич, Е. Е. Кутейниковой, Н. Н. Михайловой, А. В. Мудрика, С. Д. Поляковой, Т. А. Строковой, Т. В. Фроловой, И. Д. Фрумина, С. М. Юсфина, И. С. Якиманской и других позволило нам представить виды педагогической поддержки:

Таблица 4.

Виды педагогической поддержки по Е. Е. Кутейниковой

<i>Основание</i>	<i>Характеристика</i>
По типу возникновения трудностей	безусловная; условная (осуществляется с согласия ребенка)
По времени осуществления поддержки	реальная; опережающая
По форме воздействия	индивидуальная; групповая
По виду влияния институтов социализации	школьная; семейная; религиозная; информационная (СМИ)
По типу воздействия педагога	эмоциональное заражение; убеждение; внушение
По направленности поддержки	педагогическая; психологическая; социальная; медицинская; юридическая и др.

Направления деятельности различных видов поддержки (по И. Л. Кордубан)

Психологическая поддержка

- психологическая диагностика;
- психогигиена общения ребенка;
- специальная психологическая подготовка педагогов;
- психопрофилактика семьи и педколлектива;
- оздоровление внутреннего мира ребенка;
- предотвращение межличностных конфликтов;
- игровая коррекция поведения и общения;
- помощь в самоизучении и самореализации;
- составление программ по саморазвитию и самовоспитанию.

Педагогическая поддержка

- изучение среды, в которой находится ребенок;
- выявление позитивных и негативных факторов, влияющих на жизнедеятельность детей;
- выявление педагогических проблем ребенка, с которыми он не может справиться самостоятельно;
- установление с ним договорных отношений;
- привлечение к решению проблемы преподавателей и других специалистов;
- консультирование преподавателей и других лиц, взаимодействующих с ребенком;
- совместный анализ результатов решения возникшей педагогической проблемы.

Социально-педагогическая поддержка

- охрана и защита прав ребенка;
- защита от насилия со стороны взрослых и других детей;
- организация питания, отдыха и санаторно-курортного лечения;
- решение жилищных проблем;
- помощь в обустройстве быта;
- защита материальных и имущественных интересов ребенка;
- предупреждение конфликтов с законом;
- изучение среды (семьи, сверстников, улицы);
- изучение особенностей социальной адаптации.

Как видно из вышеизложенного, *основные акценты «поддержка» ставит на охране и защите; предупреждении и заботе.*

Таким образом, все виды поддержки призваны решать проблемы социального и личностного характера.

В качестве возможных субъектов осуществления педагогической поддержки авторы называют учителей-предметников, гувернеров, тьюторов, кураторов, классных руководителей, консультантов, социальных педагогов, психологов, валеологов, медицинских работников, родителей, администрацию школ ...

Как отмечалось выше, проблема целенаправленной организации педагогической поддержки обсуждается особенно активно.

В частности, отмечается, что традиционно важным посредником между учебно-воспитательным процессом и учащимися выступал классный руководитель. Однако из-за профессиональных перегрузок и отсутствия специальных умений собственно индивидуальная помощь и поддержка каждого ученика зачастую не осуществлялась или носила формальный характер.

В настоящее время в образовательный процесс включаются школьные психологи, социальные педагоги, классные воспитатели (освобожденные классные руководители), педагоги, обеспечивающие работу коррекционных классов ...

Однако исследователи отмечают, что деятельность «поддерживателей» нередко носит характер вмешательства, что исключает активное участие тех, кому адресована помощь (ученикам), и становится непродуктивной.

Можно утверждать, что суть идеологии педагогической поддержки нашла отражение в трех ключевых понятиях:

- «проблема»,
- «защита»,
- «самостоятельность».

«Проблема» отражает негативное состояние школьника в тот конкретный момент, когда наличествует несовпадение реального и ожидаемого результатов деятельности.

«Защита» предполагает помощь в решении «проблемы» с соблюдением интересов и прав ребенка.

«Самостоятельность» – способность ребенка решать свои проблемы без посторонней помощи, но при поддержке – «страховке» педагога, который помогает овладеть способом обнаружения и решения «проблемы».

Анализ соответствующей литературы по проблеме «педагогической поддержки», целенаправленные педагогические наблюдения, практический опыт работы в школе позволяют нам согласиться с условиями успешной реализации педагогической поддержки:

1. *Согласие ребенка на помощь и поддержку.* Он либо сам запрашивает помощь, либо не отвергает ее.

Безусловная поддержка (вмешательство) осуществляется в случае опасности для жизни и здоровья ребенка, а также в ситуациях крайне асоциального поведения.

2. *Приоритет самого ребенка в решении собственных проблем.* Педагог лишь создает для этого условия, помогая осознать суть проблемы, и предлагает свою помощь в поисках ее решения или оказывает косвенное влияние на самостоятельные действия ученика. В зарубежной педагогике такого человека называют фасилитатором.

3. *Совместность, сотрудничество, содействие.* Это условие отражает как содержательную, так и технологическую суть педагогической поддержки, предполагая процесс совместного движения к преодолению препятствия, помощь в конструктивном разрешении проблем.

4. *Соблюдение принципа конфиденциальности.* Это крайне важно для доверительного общения с детьми, особенно при проведении диагностических процедур, личных бесед и консультаций. Только при полном доверии

к взрослому помощь будет принята ребенком и, возможно, станет импульсом к активной внутренней работе.

5. *Доброжелательность и безоценочность.* Наличие положительного эмоционального тона во взаимодействии с учеником может являться залогом, как успеха, так и неуспеха в осуществлении педагогической поддержки. Когда педагог идет «от ребенка», он не сравнивает его действия с действиями других, а пытается понять и услышать *его* голос, причины *его* трудностей и проблем. Оценка же учителем того или иного шага или поступка учащегося может восприниматься им как неприятие, критика и привести к закрытости.

6. *Защита прав и интересов ребенка на всем пространстве его жизни.* Педагог-воспитатель, подобно адвокату, в любых обстоятельствах стоит на стороне ребенка. Даже когда тот нарушает общепринятые нормы, воспитатель ищет возможность «смягчить наказание», имея в виду то, что ребенок в большей степени, нежели взрослый, имеет право на ошибку.

Педагог, осуществляющий поддержку, – это защитник интересов ребенка (Н. Н. Михайлова).

В настоящее время наблюдается тенденция отказа учителей от непомерно большого объема работы – так что функции классного руководителя сводятся к организационному минимуму.

Собственно помощь и поддержка детям, если она и осуществляется, то носит не регулярный, а эпизодический характер.

Содержательный анализ существующей деятельности школы по педагогической поддержке показывает, что работа с учащимися *ориентирована* на решение «административных» проблем школы: педагогическая поддержка превращается в этом случае в «принятие мер по защите учебно-воспитательного процесса от детей – а не на

проблемы личностного развития детей в условиях образовательного процесса».

Выделение педагогической поддержки в особое направление профессиональной педагогической деятельности предполагает иной взгляд на целый ряд школьных проблем, таких как:

неуспевающие ученики;

«трудные дети»;

«трудные родители»;

...

Этот новый взгляд приводит к изменению позиции педагога, которая перестает быть *«борьбой с...»*

и становится *«борьбой за ...»*.

Для того чтобы быть эффективным педагогическим механизмом, педагогическая поддержка, как составляющая целостного образовательного процесса, должна рассматриваться в качестве основополагающего принципа педагогической деятельности образовательного учреждения в целом.

Педагогическая публицистика свидетельствует о том, что концепция педагогической поддержки (в понимании, сформулированном выше), реализуется в работах многих коллективов школ.

Опосредованная поддержка осуществляется при отсутствии явного запроса со стороны детей. Она базируется на диагностике, профессиональном наблюдении педагогов, осмыслении ими типичных затруднений школьников.

К числу опосредованных превентивных форм педагогической поддержки может быть отнесена *групповая форма*.

По данным экспертной группы сюда входит:

1. Работа всего педагогического коллектива в периоды адаптации учащихся к условиям школьной жизни (в начале учебного года, в послеканикулярный период).

Период вхождения ребенка в учебную деятельность после более или менее длительного перерыва является эмоционально и психологически сложным, так как не все учащиеся могут сразу включиться в учебную деятельность.

Педагоги, понимающие такое состояние детей, как правило, постепенно наращивают интенсивность учебной нагрузки, вырабатывают щадящий режим деятельности.

2. Деятельность учителей, работающих в «переходных» классах (первый, пятый, десятый).

В эти периоды у учащихся меняется социальная ситуация и система учебной деятельности.

Дети переживают эмоциональный дискомфорт, вследствие неопределенности представлений о новых требованиях учителей, условиях обучения, взаимоотношениях в классе.

Психологи отмечают, что все это приводит к довольно длительному периоду школьной дезадаптации, проявляющейся в недисциплинированности, невнимательности, быстрой утомляемостью.

3. Работа с группами детей, имеющих сходные проблемы.

Эти группы выявляются в результате специальной диагностики или повседневного наблюдения педагогов (например, учащиеся, не успевающие по определенному предмету, застенчивые, тревожные, не уверенные в себе).

4. Включение учащихся в коллективные творческие дела, в ходе которых может быть оказана поддержка разного рода в развитии их способностей, интересов, склонностей.

Однако, групповые формы, безусловно, не исчерпывают всего многообразия форм деятельности в русле педагогической поддержки.

Разработана классификация этапов осуществления педагогической поддержки.

К ним относятся:

Диагностический – фиксация факта, сигнала «проблемности», проектирование условий диагностики предполагаемой проблемы, установление контакта с ребенком, вербализация проблемы (проговаривание ее самим школьником), совместная оценка проблемы с точки зрения значимости ее для ребенка.

Поисковый – организация совместно с ребенком поиска причин возникновения проблемы/затруднения, взгляд на ситуацию со стороны (глазами ребенка). Исследователи утверждают, что поисковый этап может представлять собой длительный процесс, включающий обсуждение, наблюдение, встречи с людьми, которые имеют отношение как к истории возникновения проблемы, так и к её разрешению. Обсуждение возможных последствий предполагает владение педагогом умением предвидеть, предсказать, что произойдет в ближайший период, через год, при переходе на следующую ступень обучения и т. д., если не принимать никаких действий. По ходу выявления фактов и причин появляются предварительные, «рабочие», выводы и способы выхода из проблемы.

Стимулирование активности ребенка в ходе обсуждения является необходимым условием деятельности педагога. Обсуждение преимуществ того или иного способа имеет целью выбор самим учеником адекватного его состоянию способа разрешений проблемы.

Договорный – проектирование действий педагога и ребенка (разделение функций и ответственности по решению проблемы), налаживание договорных отношений и заключение договора в любой форме.

Деятельностный –

а) действует сам ребенок: со стороны педагога требуется только одобрение его действий, стимулирование,

обращение внимания на успешность самостоятельных шагов, поощрение инициативы;

б) действует сам педагог: осуществление системы педагогических действий в школе и вне ее, прямая безотлагательная помощь школьнику.

Рефлексивный – совместное с ребенком обсуждение успехов и неудач предыдущих этапов деятельности, констатация факта разрешимости проблемы или переформулирование затруднения.

Основная задача педагога в рамках деятельности педагогической поддержки – поддержать ребенка в любом выборе и выразить свою готовность помочь в любом случае.

Очевидно, что *желание ребенка самостоятельно предпринимать усилия для решения своей проблемы – уже само по себе является важным результатом педагогической работы.*

Однако, этот порыв может оказаться неуспешным без своевременной поддержки взрослого.

Таким образом, сущность процесса педагогической поддержки состоит в том, что

- педагог создает такие организационно-педагогические (в частности, дидактические) условия, в которых *школьник сам может*

- *анализировать* свои действия;

- *оценивать* как способ действий, так и достигнутый результат;

- отношение к ребёнку как субъекту деятельности требует осмысления и реализации такого понятия, как «индивидуальная работа» (*индивидуальное педагогическое консультирование*), суть которого сводится к тому, чтобы *облегчать процесс преодоления препятствий, трудностей и проблем, мешающих жизненной успешности;*

- педагог-консультант не решает проблему за ребенка, а лишь *помогает ему сделать адекватный выбор* из представленных разных вариантов решения проблемы и *поддерживает самостоятельные действия ребенка в осуществлении его личного выбора*.

2.3. Общая концепция технологии педагогической поддержки

При таком подходе наполняется определенным смыслом представление о субъекте и объекте обучения, воспитания и педагогической поддержки, поскольку объектом выступает «образовательный материал» (термин О. С. Газмана).

В качестве образовательного материала, по мнению О. С. Газмана, выступает некоторый комплекс содержания и методов, используемых в педагогическом процессе, служащий базой для самообразования и саморазвития, то есть значимые для детей предметы, явления, ценности, опыт; знания о человеке и окружающем мире, отношениях между ними; выработанные культурой духовные идеалы и нравственные нормы; способы познания и понимания себя и мира; виды деятельности, дающие практику самоопределения и самореализации (возможность «пробы сил») – физической, интеллектуальной, социально-поведенческой, художественной, коммуникативной, профессиональной; а также переживаемые детьми социальные ситуации и личные проблемы.

В нашей работе понимание сущности педагогической поддержки базируется на научных трудах О. С. Газмана.

Как указывалось выше, именно О. С. Газман обозначил проблему соотношения

- социализации и индивидуализации в организации педагогической поддержки;
- обучения и воспитания.

О. С. Газман справедливо считает, что не следует противопоставлять процессы обучения, воспитания и педагогической поддержки друг другу в целостном образовании личности:



Рис. 6. Модель целостного образования (по О. С. Газману)

Вместе с тем следует учитывать, что:

- в обучении главное – нормативное усвоение;
- в воспитании – убеждение;
- в поддержке – размышление.

Постановка О. С. Газманом вопроса о соотношении социализации и индивидуализации в педагогической деятельности – это вопрос о цели и средствах. Если социализация является целью образования, то тогда абсолютно верно утверждение о том, что педагогическая деятельность должна ограничиваться «учетом возрастных и индивидуальных особенностей», как фоном, на котором разворачивается деятельность по приобщению ребенка к культуре и

формированию у него общественно-одобряемого поведения. Ясно, что цель здесь в производстве культуры и ребенок (человек) лишь функционирующая часть этого производственного цикла.

Если же целью образования является индивидуализация, то ясно, что ребенок должен пройти путь «складывания» себя и собственной жизнедеятельности в различных ипостасях, задающих его целостность: индивидуальной, субъектной, личностной – и это путь «выращивания» собственной индивидуальности.

Определяя *место педагогической поддержки* между социализирующими процессами (воспитанием и обучением) и процессами становления отношений ребенка к фактам собственной жизнедеятельности (индивидуализацией), исследователи делают вывод о том, что *педагогической реальностью становится новая система отношений между учителем и учащимися*.

В традиционной системе организации дидактического процесса посредниками между учителем-предметником и учеником выступают знания, нормы, образцы.

В инновационной системе предметом взаимодействия является отношение ученика как субъекта учебной деятельности к себе и результатам своей деятельности.

Ситуация решения учебной задачи становится личностно-развивающей в том случае, если она открывает ученику новые представления о себе самом, о своих возможностях, жизненных смыслах и ценностях.

К *инновационным подходам* можно отнести исследование Е. А. Крюковой о *структуре личностно-развивающей ситуации*, в которой выделяются следующие компоненты:

- *педагог*, ориентированный на создание личностно-развивающей ситуации;
- *ученик*, испытывающий потребность в личностном развитии;

- *среда* – личностно-значимая жизнедеятельность;
- *процессуальные компоненты ситуации* – система диалогов, игровая имитация социального пространства личностной самоорганизации.

Признаком того, что ситуация состоялась, является:

- *личностное участие ученика* в процессе поиска и выбора смыслов;
- *проявление личностных функций* – рефлексии, автономности, субъектности, ответственности и т. п.

Личностное участие школьника есть гарантия развития его самостоятельности, что заключается в переходе от деятельности под руководством учителя к такой деятельности, когда ученик начинает руководить самим собой:

Таблица 5.

Модель саморазвития субъективности школьника
(по Н. Н. Михайловой)

Цель: Максимально содействовать подростку в осознании и реализации потребности в его саморазвитии

Функции	Психолого-педагогические задачи	Методы	Педагогический результат
Мотивационная	Помочь осознать гуманистические ценности и собственную уникальность; ориентировать мотивационную сферу на цели саморазвития; помочь увидеть перспективу саморазвития; стимулировать творческий взгляд на вещи; стимулировать аналити-	Проблематизация, решение проблемных ситуаций, расширение сознания, целеполагание, рефлексивные методы, самоанализ, самодиагностика, организация деятельности	Осознание ребенком потребности в саморазвитии и личностном значении саморазвития. Формирование личностно значимых смыслов и ценностей

	ческое, конструктивно-критическое отношение к миру, рефлексию	общения и познания	
Тактическая	Создать условия для включения ребенка в деятельность по саморазвитию; научить работать и жить в самостоятельном режиме; помочь освоить способы и механизмы саморазвития; помочь создать мысленную картину и перспективу развития	Моделирование, факультативы, лекции, беседы, тренинги, семинары, упражнения, разнообразная деятельность, общение, творчество, организация социокультурной среды, имитационно-ролевые игры, эмоционально-чувственная практика	Получение ребенком необходимой информации о мире и себе. Формирование адекватного образа «Я» и мира. Овладение средствами и механизмами саморазвития
Защитно-идентификационная	Выявить необходимость помощи в саморазвитии; помочь устранить препятствия в саморазвитии; защитить при негативном влиянии саморазвития (в зонах неустойчивости и кризисах развития)	Психолого-педагогическая диагностика, консультации, беседы, психотерапия, тренинги, организация деятельности общения, прогнозирование, планирование	Знание педагогом трудностей ребенка. Овладение ребенком средствами преодоления критических зон саморазвития

Мы особо подчёркивали тот факт, что О. С. Газман в своих работах по педагогической поддержке сформулировал концептуальное положение о том, что развитие не сводится к обучению и воспитанию.

Суть развития по О. С. Газману заключается в следующем: «собирая все внешние влияния, человек совершает качественно новый акт, он с возрастом *сам* формирует

собственные смыслы и цели и *сам* активно действует не по внешним стимулам, а по *внутреннему побуждению*».

Самостоятельное действие отнюдь не означает действие без затруднения.

Преодоление затруднения для ребенка – это снятие напряжения, улучшение его состояния в целом.

Позитивный результат разрешения проблемы, достигнутый благодаря активности самого ребенка, становится:

- *его позитивным опытом управления ситуацией;*
- *опытом «субъектности».*

2.4. Факторы, препятствующие реализации деятельной педагогической поддержки в образовательном процессе

Анализ соответствующей научно-теоретической литературы, богатый опыт работы в школе, проведенное исследование дают нам основание согласиться с позицией авторов, уделяющих должное внимание сложностям и противоречиям реализации деятельной педагогической поддержки в образовательном процессе (Н. Н. Михайлова, С. М. Юсфин, Е. А. Александрова и др.) и выразить своё мнение по некоторым из них.

Педагогическая поддержка как неотъемлемый компонент образования не до конца осознана Учителями на теоретическом уровне и поэтому, с большими трудностями и сложностями, несистемно и нецеленаправленно, а только частично, реализуется в их практической деятельности.

Выделяется два типа противоречий (столкновения противоположных тенденций развития) и трудностей (преград на пути развития):

- системные противоречия и организационные трудности развития педагогической поддержки как части современного образования.

Они носят глубинный содержательный характер, связаны с особенностями и способом управления в этой сфере и

зависят от социокультурных условий, сложившихся в отечественной системе школьного обучения;

- организационные, методические и личностно-профессиональные трудности и ограничения, с которыми сталкивается педагог в школе, и которые он преодолевает, опираясь в основном на собственные силы (здесь возможна аналогия с «проблемой ребенка», которую тот решает самостоятельно).

Каждый тип противоречий следует рассмотреть отдельно.

Противоречие первое – расхождение гуманных идей и авторитарной практики. Начавшееся в ходе реформ обновление школы на гуманистических принципах – процесс скорее хаотический, чем системный. Это обусловлено рядом причин, главная из которых состоит в том, что система образования и правовые, организационные, экономические, профессиональные критерии оценки ее результатов до сих пор основаны на традиционных подходах, свойственных советской системе организации школы как учебно-воспитательного учреждения, где доминируют приоритеты принудительного обучения.

Педагогическая поддержка в виде идеи ни у кого не вызывает сомнения. Но, рассматривая ее как деятельность, которая гуманна по замыслу и реальна по результатам, нужно проанализировать условия ее реализации и существующие трудности ее обеспечения. На вопрос: «Каждый ли ребенок вправе рассчитывать на гуманное к себе отношение в школе?» – ответ очевиден: да, каждый, поскольку идея поддержки напрямую связана с сочувствием, состраданием, вниманием к слабому, то есть априори гуманистически ориентирована. Кроме того, эта идея имеет серьезную практику обеспечения в странах Европы, США и Канаде, где существует развитая система «гайденс» (от слова guidance – совет, руководство, водительство). Ее отличие от поддержки в том, что поддержка должна оказываться *каждому ребенку*,

а не только тому, кто причислен к группам риска или кто имеет особенности (ограничения) развития.

Современные тактики «защиты» и «помощи» признают известный патернализм (опеку). Они восполняют недееспособность ребенка как субъекта за счет активных действий педагога за него самого. Если ситуация такова, что ребенок по объективным причинам не сможет преодолеть эту недееспособность, то педагогическая поддержка (а также медицинская, социальная или психологическая) должна постоянно сопровождать такого ребенка по жизни. Однако суть газмановской педагогической поддержки в том, что она преодолевает проявления опеки, поскольку нужна всем детям.

Она требуется ребенку в условиях ситуативной неадекватности, которая случается у каждого. Такого рода «неадекватность» заключена в его индивидуальном отношении к проблеме, которая вдруг возникла у него и остановила на перепутье.

Поддержка помогает ребенку не просто вырваться из проблемы (патернализм здесь необходим как минимум), она способствует обретению ребенком собственного «источника силы». Для поддержки важное условие – естественность отношений ребенка с педагогом не как со специалистом, а как с человеком, который откликнулся на естественное состояние ребенка, его жизненную проблему, прочувствовал ситуацию, поставил себя на место ребенка.

Важно выделить естественные отношения в качестве основного условия педагогической поддержки по двум основаниям:

- необходимо индивидуализировать общечеловеческое содержание, гуманистические начала педагогической практики;

- следует также признать и практически отстаивать педагогическую поддержку как норму деятельности педагогов.

Призыв любить ребёнка стал общим местом во всех работах и даже в законодательных положениях. При этом данный тезис настолько широко интерпретируется, что можно при желании оправдать даже насилие, если оно, как считает взрослый, совершено «во благо ребенка». Дело в том, что абстрактный призыв «любить ребенка» не может регулироваться общепринятыми механизмами управления профессиональной деятельностью. Внимание к состоянию каждого ребенка, а не только к тому, чье поведение привлекло внимание педагога, могло бы сдвинуть с мертвой точки проблему *реализации гуманистических отношений в школе в качестве нормы педагогической деятельности*. Если эти отношения становятся нормой, то все напряжения, возникающие в массовой школе между ребенком и педагогом, осмысливаются в рамках профессиональной деятельности, а не с позиции личностных предпочтений взрослого и не с точки зрения системы, особенно если она лишена понимания перспектив развития.

Здесь заложено основное противоречие, которое влияет на практику обеспечения и укоренения педагогической поддержки в образовании:

- существует расхождение между положением о «естественности» гуманных отношений, с которыми должен встретиться ребенок в стенах школы, и тем очевидным фактом, что педагоги чаще предпочитают строить отношения с ребенком (и родителями) с позиции «авторитетного» мнения (педагог сам считает себя авторитетом);

- эту позицию дополнительно усиливает корпоративная этика. Она оправдывает педагога и объясняет, почему цель («любить ребенка») не достигнута: во многих школах не

существует демократического сообщества, оно заменено административным управлением «сверху».

Часто авторитаризм педагога, умноженный на авторитаризм директора и завуча, не уступает своих позиций гуманизму, становится более изоциренным.

Это противоречие будет воспроизводиться до тех пор, пока от уговоров «любить детей» система не перейдет к последовательной защите детей от педагогического непрофессионализма в форме авторитаризма; пока основными требованиями к присвоению учителю более высокой квалификации (категории) не станут такие критерии, как учитель – личность, учитель – гуманист.

Это сложнее, чем время от времени принимать административные меры по отношению к педагогам, действия которых становятся предметом, чуть ли не судебных разбирательств.

Для этого система должна обратить внимание на анализ собственных действий, вольно или невольно охраняющих авторитарную педагогику, которая легко воспроизводится «негуманной практикой».

Мы считаем, что это противоречие можно значительно устранить за счет процесса «очеловечивания» учебной книги, который по своей сути является гуманным и будет реально способствовать гуманизации образовательного процесса.

Противоречие второе: расхождение целей педагогики (ради чего во имя чего образование) и бытующих норм школьного обучения (как на деле работает школа). В школьной системе закрепилась практика двойных стандартов при оценке результатов педагогического труда, как и деятельности детей.

Любой педагог-практик знает, сколько труда, сил и мастерства требуется, чтобы добиться положительной динамики у ребенка, который оказался неуспешным.

Шаг вперед такого ребенка стоит дороже, чем поверхностная учеба способного ученика, легко преодолевающего планку «среднего» и дающего повышение процента успеваемости. В этих условиях в школе кропотливый труд и реальная любовь к обыкновенному ребенку могут оказаться вообще не замеченными. Не потому ли при отборе уже в первый класс наблюдается «охота» за «хорошими детьми», демонстрирующими «результаты обученности» выше среднего.

К сожалению, практика педагогической поддержки, которая постепенно получает распространение в массовой школе в качестве патерналистского педагогического сопровождения, вольно или невольно работает на закрепление указанных стереотипов. Особенно это становится заметным на примере работы психологов и медиков в сфере так называемой «дидактогении», связанной с преодолением нарушений психического и физического здоровья ребенка из-за отсутствия адекватных именно для него условий обучения и воспитания (учителя так обучали и воспитывали ребенка, что под их «педагогическим воздействием» он заболел).

В школе должно действовать педагогическое сопровождение детей, нуждающихся в повышенной заботе и внимании. Эта область работы должна быть выделена и осмыслена как специфическая и особенная, но не массовая.

Иначе, констатируя факт неблагополучия детей в школе, система будет работать только на результаты этого неблагополучия.

Недопустимо другое – отсутствие реальных программ, направленных на устранение причин воспроизводства негуманного отношения к ребенку в образовательном учреждении. Это требует целенаправленного преобразования самой системы.

Нужно создавать реальные, поддерживающие условия для появления и развития прецедентов, которые принципиально строятся на иной нормативной основе: поддержка нужна не только во имя одного конкретного ребенка, но и для того, чтобы была ренормирована, перестроена сама система. Только в этом случае она сможет развиваться. Иначе будут истрачены ресурсы и дискредитированы инновационные идеи, а качество преобразований окажется еще ниже.

В системе школьного обучения есть педагоги и управленцы, которые не хотят и не будут ничего менять, в то время как последовательная реализация поддержки требует не фиктивной, а реальной перестройки привычного уклада мыслей и действий многих школьных учителей и администрации. Объясним это на примере инновационной деятельности по внедрению в отечественную школу должности классного воспитателя. Подчеркнем особо, несмотря на словесную схожесть в названии с традиционным «классным руководителем», «воспитателем группы продленного дня» или «воспитателем детского дома», «классный воспитатель – инновационное явление в отечественном образовании, результат практического воплощения концепции педагогической поддержки.

Для того чтобы понять накал противостояния между двумя несовместимыми тенденциями в педагогике – авторитаризма и гуманизма (и соответствующих им «авторитарной педагогики» и «педагогике свободы») – нужно обратиться к посмертному выпуску работ О. С. Газмана «Неклассическое воспитание».

Газман был не только теоретиком, но и блестящим педагогом-практиком. Сочетание двух позиций определяло третью – гражданскую: он ставил задачу создать условия для практического внедрения модели педагогической поддержки в массовую школу. Он понимал: чтобы ренормировать, пре-

образовать старое на основе новых норм, нужно культивировать инновацию, чтобы она стала опорой перспективного развития отечественного образования. Необходимы условия перевода концептуальной идеи в деятельность, в нормы и механизмы, которые:

1) доказали бы практическую состоятельность педагогической поддержки;

2) создали бы прецеденты организации в рамках инновационного движения в 1990-х гг. соответствующей переподготовки учителей.

В результате этой деятельности стало очевидным: школьная система не готова будет принять педагогическую поддержку как деятельность, поскольку нет правовых и экономических условий для «массовой легализации» феномена поддержки. Необходимо было создать и обеспечить в школе практические образцы ее системы.

Восприятию идеи педагогической поддержки до сих пор препятствуют стереотипы, что якобы поддерживать нужно или самых сильных («в целях выращивания «лидеров», «элиты») или самых слабых («люди обязаны помогать тем, кто без их помощи равноценно жить и действовать не может»). Такой социальный прагматизм и «усеченный» гуманизм – серьезные ограничения не только в развитии сознания и деятельности педагогов, но и системы в целом.

Противоречие третье: система норм воздействия против системы норм поддержки. Благодаря возможностям, которые предоставлялись для развития инноваций со стороны Министерства образования и региональных управлений образованием в 1990-х гг. была предпринята деятельность по поиску школ, которые хотели пройти обучение по программе «Педагогическая поддержка» в составе школьной команды.

В нее обязательно входили представители администрации школы, учителя (классные руководители). Желательным

было участие и представителей региональных институтов усовершенствования учителей и структур власти. Так появилась возможность преобразовать традиционную «обучающую парадигму» школ в инновационно-проектную деятельность. Одновременно решалась задача обеспечить «легализацию» полученных исследовательских, экспериментальных, проектных результатов в общероссийском масштабе.

Носителем новой философии образования и гуманного отношения к ребенку должен был стать классный воспитатель.

Классный воспитатель – педагог, профессионально подготовленный для осуществления непосредственной деятельности в сферах воспитания и поддержки, способный целенаправленно организовать новую практику в школе.

В 1992 г. на коллегии Министерства образования были заслушаны результаты эксперимента по «освобожденному классному руководителю» (в дальнейшем – «классному воспитателю») и было принято решение официально ввести должность «классный воспитатель». Теперь деятельность по педагогической поддержке получила правовые основания для реализации. Однако экономически все зависело от региональных управленцев: они были вправе «открыть ставки классных воспитателей» или оставить нетронутыми традиции классного руководства.

В 1992 г. появились сформулированные квалификационные требования к деятельности «освобожденного классного руководителя» («классного воспитателя»). Требования претерпели некоторые изменения в недрах Министерства образования, но все же в них осталось многое из того, что было заложено в проекты документов О. С. Газманом еще при жизни. Однако на практике не действовал важный пункт: «Должность классного воспитателя может занимать

человек, получивший соответствующее образование и подготовку к деятельности по педагогической поддержке».

Ресурсы, которые выделяются на деятельность профессионально подготовленных классных воспитателей, стали использоваться для введения просто ставок «классных воспитателей». В школах появились «воспитатели», но они в большинстве не были носителями идей гуманной педагогики и педагогической поддержки. Многие ставки просто поделили между учителями-предметниками. Не случайно до сих пор в школах жива оппозиция «учительского воздействия» и норм педагогической поддержки.

Противоречие четвёртое: в среднем образовании есть острая потребность обеспечить поддержку ребенка, но высшее образование не готовит в массовом порядке педагога-воспитателя, способного реализовать поддержку. Тормозом для осуществления педагогической поддержки в конкретной школе и обеспечения ее в масштабах системы стали *стереотипы системы высшего образования*, где:

– *теория довлеет над практикой*, «знания» доминируют над практическими умениями и способностями;

– *педагогическая практика* не рассматривается как важнейший компонент профессионального становления студента и, зачастую, распределяется как «довесок» к основной учебной нагрузке преподавателя, *заранее формируя у него соответствующее отношение к данному виду деятельности*;

– *в практическую часть курсов не включена деятельность по профессионально-позиционному самоопределению студентов*, следовательно, будущий педагог не понимает сути самоопределения как условия целенаправленных действий и как цели ребенка;

– *самообразование занимает малую часть учебной деятельности студента*, так как отсутствует должное информационно-дидактическое обеспечение системы само-

образования. Студент, не обладая опытом выбора, самостоятельной работы и самообразования, не будет готов поддерживать те же качества в ребенке.

Выбранная студентом позиция должна соотноситься с сохранением психического, физического и социального здоровья ребенка (кредо «Не навреди!») и развитием его способности к самостоятельности – от самопознания до самообразования. «Технологическая оснащенность» учителя в виде средств и методик вне такой позиции может восприниматься лишь как имитация стандартной деятельности. Можно сказать, что здесь, собственно, сложная педагогическая деятельность и не нужна, достаточно осуществлять прямые стандартные действия: в рамках урока предъяви некоторый объем материала и проверь запоминание – вот пример «урока, проведенного на должном уровне» и «учителя-урокодателя».

В противовес этому основным результатом педагогического образования должна стать четкость личностно-профессионального (позиционного) самоопределения. Пока этого не происходит – возникают объективные трудности в организации реальных процессов, в том числе и в поддержке. Позитивные изменения есть, но они не носят системного характера: осуществлять поддержку и даже воспроизводить эту деятельность с новыми педагогами удастся лишь в масштабе отдельно взятого класса, школы, учреждения дополнительного образования, в ситуации отдельно взятого ребенка. И пока не произошли изменения системного порядка, которые бы позволили расширить диапазон действия, необходимо делать все, чтобы не произошло утраты этого вида деятельности.

Здесь возможны, по крайней мере, три рода действий:

– *сберегающего характера* – оказывать реальную поддержку всех тех школ и классов, где существует институт классных воспитателей;

– *инновационного характера* – последовательно преобразовывать практику посредством организации профессиональной подготовки педагогов к деятельности по педагогической поддержке и расширения практики поддержки, чтобы она наряду с обучением и воспитанием стала реальной частью школьной практики;

– *постоянное воспроизводство деятельности поддержки*, которую самостоятельно осуществляют педагоги в конкретных школах, используя любые возможности для утверждения педагогической поддержки в традиционной практике.

Вот показательный пример, иллюстрирующий «тактику воспроизводства».

В начале 1990-х гг. в небольшом городе Ханты-Мансийского округа на экспериментальной основе был создан институт классных воспитателей. За пять лет на специальных курсах были подготовлены три школьные команды, состоящие из директоров школ, городского методиста по воспитательной работе и около двух десятков классных воспитателей. Однако в условиях неразберихи, когда чуть ли не каждый год приходили новые начальники управления городским образованием, весь этот труд пропал даром, поскольку «каждая метла по новому метет» и в конце концов, деньги, выделенные на развитие поддержки, и ставки классных воспитателей были перераспределены на эксперимент по «одаренным детям».

Прошло десять лет и казалось, что от института классных воспитателей и от педагогической поддержки в регионе ничего не осталось. Но появилась публикация в журнале «Вечерняя школа», где описывался опыт деятельности педагогов, которым удалось кардинально изменить ситуацию в школе благодаря тому, что в ней на системном уровне стала осуществляться педагогическая поддержка. Там, в новых условиях, с новым коллективом, двум педагогам,

некогда успешно усвоившим деятельность по педагогической поддержке, удалось ее воспроизвести, вовлечь коллег, доказав ее результативность.

На вопрос «Почему в вечерней школе поддержка оказалась эффективной?» был дан ответ: «Ученики вечерней школы чувствуют себя взрослыми людьми, и поддержка импонирует им именно потому, что строится на принципе равноправных отношений». Педагоги через различные тактики поддержки помогают им обрести реальные условия для проявления взрослости. Деловая взаимозависимость педагогов и учеников реализуется через договор, который гарантирует равенство и свободу его участников. Здесь исключена покровительственная небрежность, которую позволяют себе педагоги по отношению к ученикам дневной школы.

При характеристике противоречий и трудностей, с которыми сталкивается педагог при осуществлении поддержки, акцент на системные первопричины сделан не случайно.

Именно они создают препятствия, которые, кажется, не под силу преодолеть ни отдельному педагогу, ни даже педагогическому коллективу. Это обстоятельство существенно влияет на интенсивность и ход инновационных процессов, а в результате на темпы преобразования Российского образования.

Представление педагогов о том, что инновацию можно осуществлять без конфликта интересов и позиций, неверно. Такой конфликт, как правило, возникает. И здесь необходимо то же качество, которое педагоги пытаются культивировать в детях, – умение преодолевать препятствия. Важно, не изменяя смыслу, действовать целенаправленно, терпеливо добиваясь цели.

Современное состояние системы педагогической поддержки характеризуется как начальный этап проникновения идеи помощи ребенку в его индивидуальном развитии в уже

сложившуюся традиционную культуру воспитания, которая до сих пор достаточно сильна.

Появление в школе новых педагогических функций, связанных с поддержкой, – явление прогрессивное, но недостаточное, чтобы в корне изменить образовательную ситуацию. Нужно делать конкретные и целенаправленные шаги в этом направлении, а для этого необходимо, чтобы каждый педагог, работающий в системе педагогической поддержки, осознал внутреннюю потребность именно поддерживающей личностной позиции.

Требуется построение системы поддержки в школе. Оно включает:

- проведение общественной профессиональной экспертизы (сторонней экспертизы, самооценки, рефлексии) существующей в школе образовательной системы (профессиональной компетенции педагогов, программ, организационных форм, управленческих механизмов) для определения условий обеспечения задач поддержки ребенка;

- организацию по итогам экспертизы проектирования всей деятельности школьного сообщества, поэтапных изменений и становления новой образовательной системы школы.

Кроме того, как указывают авторы, существуют трудности и ограничения профессионального, организационно-управленческого и методического характера.

Поддержка в виде нормы педагогической деятельности – реальный индикатор наличия признаков гуманизма в личностно-профессиональной позиции педагога.

С нашей точки зрения реальный индикатор наличия признаков гуманизма должен появиться и почувствоваться прежде всего в руководящем составе школы: директор, его заместители-помощники по разным видам профессионально-ориентированной деятельности, где выстроены гуманно-

личностные отношения, которые постепенно перейдут на личность учителя и ученика.

Существует *взаимозависимость* между личностной ориентацией педагога на гуманистические ценности и выбором педагогической поддержки в качестве профессиональной возможности воспроизводить эти ценности в практических отношениях с детьми, с каждым ребенком. И наоборот, поддержка воспринимается педагогами как «инновационная обуза» в том случае, когда гуманистические отношения между людьми не являются личностной ценностью.

Есть *еще одна зависимость*: педагогическая поддержка как позиция и целенаправленная деятельность постепенно становится достоянием все большего круга педагогов, если на примере коллег они видят, насколько интересной и продуктивной становится их деятельность.

Особенно привлекательна для воспроизводства поддержки ситуация сходства условий разных форм деятельности.

Например, в классе есть «трудно управляемый» ребенок. Конфликты и недоразумения с ним возникают у всех педагогов, работающих в классе. Но только у одних конфликт разрушает всех, кто был в него вольно или невольно втянут, а у других конфликт служит основанием для становления более доверительных, открытых и даже дружеских отношений с педагогом. При этом не происходит снижения результатов, на которые традиционно ориентированы учителя. Другими словами – дружелюбие не переходит в панибратство, а педагог не лишается права корректировать происходящее в случае необходимости.

Эта зависимость была обнаружена в результате проведенных наблюдений за динамикой «вживления» педагогической поддержки, которую на профессиональном уровне осуществляли подготовленные классные воспитатели. Этот опыт помог вычленить линию «позиционного» построения

подготовки и переподготовки педагогов к деятельности по поддержке.

В ходе подготовки вместо предполагаемой «децентрации» педагога со своих проблем на проблемы ребенка были созданы условия для того, чтобы «столкнуть» педагога с его собственными личностно-профессиональными проблемами.

Результатом было признание педагогом того, как *присутствие или отсутствие ориентации на гуманистические отношения становится средством или преградой для достижения педагогом того, чего он сам хочет.*

Оказалось, редко кто из педагогов действительно «не любил» детей и желал им всего того, что они реально от этого же педагога и получали.

Но педагоги осознали другое: абстрактной любви к ребенку недостаточно, нужен осмысленный переход к проектированию такой педагогической деятельности, которая удовлетворяла бы и ребенка, и педагога.

В этой ситуации методическая отработка приемов, связанных с переводом деструктивного конфликта в конструктивную образовательную ситуацию, по эффективности намного превзошла лекции и семинары, посвященные гуманизму как таковому.

Другой преградой часто становится боязнь педагога столкнуться с нестандартной ситуацией, когда возникает необходимость самоопределения и выбора. Хорошо, если он сам готов к самоопределению. Чаще всего этого не происходит. Отсюда и педагогические ошибки, и «труднообучаемые – трудновоспитуемые», которых традиционная школа вытесняет из своих стен.

Исследования, проведенные в области профессий, связанных с экстремальными ситуациями, показывают: чем больше в опыте подготовки было нестандартных ситуаций, тем более психологически готовым оказывается человек к действию по самоопределению. Но, не зная верного реше-

ния, человек действует по интуиции, которая скорее направлена на исключение неверных решений, очевидно, не соотносящихся с условиями и результатом.

Вышеизложенное даёт основание полагать, что *реальные изменения в процессе образования произойдут только тогда, когда*

- *педагогическая поддержка будет рассматриваться не как идея, а как гуманная деятельность, представляющая суть и сущность самой профессии Учителя;*
- *деятельность учителя будет рассматриваться и оцениваться с точки зрения его гуманного отношения к ученику как личности, уникальной и неповторимой.*

Глава 3. ДИФФЕРЕНЦИАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ ШКОЛЬНИКОВ С УЧЁТОМ СТУПЕНИ ОБУЧЕНИЯ

3.1. Специфика учебной деятельности

Учение, как особая деятельность, имеет место там, где действия человека управляются сознательной целью усвоить определенные знания, умения, навыки.

Учебная деятельность школьника – это особая форма активности ученика, направленная на изменение самого себя как субъекта учения в процессе усвоения учебного материала. Это необычайно сложная деятельность, которой будет отдано много сил и времени (10–11 лет жизни ребенка), и которая потребует от него здоровья, трудолюбия, упорства, внимания, воображения, сообразительности, гибкости ума и волевых качеств.

Основы общей теории учения были заложены в работах И. Гербарта, А. Дистервега, Я. А. Коменского, К. Д. Ушинского, С. Т. Шацкого и других.

На разных этапах исторического развития организация учебной деятельности преследовала принципиально различные цели, среди которых можно выделить две основные:

- *дать* необходимый минимум знаний, умений и навыков, которые могут быть востребованы в повседневной (в частности, профессиональной) жизни;
- *предоставить* широкий (в определенном смысле, избыточный) круг знаний, нацеленных, прежде всего на *личностное развитие субъекта* вне зависимости от их практической ценности.

Современная парадигма образования направлена на гуманно-личностное, личностно-ориентированное обучение, на развитие «самости» школьника:

самообразование,

саморазвитие,
самосовершенствование,
самовоспитание,
самоопределение,
самореализация.

Акцент переносится:

- с *активного Учителя на активного Ученика:*
- *на субъект-субъектные отношения;*
- *на «знание» как средство развития личности ученика;*
- *с содержания обучения на рациональные способы деятельности, помогающие его осмыслению, усвоению, применению на практике.*

Результатом этой деятельности является личностный продукт каждого ученика.

В связи с этим возникает проблема создания таких средств обучения, которые бы полностью или частично были способны практически реализовать обозначенные подходы:

«Все хорошие принципы уже записаны, теперь нужно только использовать их» (Б. Паскаль).

3.2. Особенности операционального и мотивационного аспектов учебной деятельности

Предметом этой деятельности является содержание обучения. Процесс учения складывается из деятельностей двух типов: собственно выполнения деятельности и усвоения ее содержания.

Продукт деятельности складывается из суммы ЗУНов (знаний, умений, навыков), то есть, из усвоенного содержания обучения и измененного в связи с этим, опыта обучаемого.

Определение *продуктивности учебной деятельности* осуществляется с разных позиций:

- продуктивность учебной деятельности рассматривается как *количественно-качественный показатель*, отражающий величину полезного продукта, т. е. психологических новообразований, изменений в сознании и деятельности учащихся, возникших в результате этой деятельности в единицу времени;

- продуктивность учебной деятельности определяется с позиций *анализа способа усвоения учебной информации*.

В частности, В. П. Беспалько определил четыре уровня усвоения информации:

Таблица 6.

Уровни усвоения учебной информации

<i>Уровни</i>	<i>Содержание</i>
I. Ученический	Деятельность по узнаванию
II. Типовой	Деятельность по применению ранее усвоенных действий
III. Эвристический	Самостоятельная познавательная деятельность по добыванию субъективно новой информации без предложения алгоритма
IV. Творческий (исследовательский)	Создание объектов по новой информации и нового алгоритма деятельности

Им же разработана классификация видов учебной деятельности по способу использования учебной информации:

Таблица 7.

*Классификация видов учебной деятельности по способу
использования учебной информации*

<i>Название</i>	<i>Содержание</i>
Репродуктивная деятельность	Алгоритмические действия учащихся Действия учащегося по точно описанным правилам
Продуктивная деятельность	Учащийся генерирует новую информацию, отличающуюся от содержащейся в учебнике

В педагогической теории также дифференцируются понятия «обучение» и «учение» как две стороны дидактического процесса.

Учение понимается как процесс приобретения и закрепления (или изменения наличных) способов деятельности индивида.

Субъект учения характеризуется в первую очередь наличием функциональных мозговых органов – носителей умения учиться, органов чувств и двигательного аппарата, используемых в процессе учения. Таким образом, умение учиться – это умение ассимилировать информацию, которая не только добыта другими людьми, но и обработана, приспособлена к исходному уровню и особенностям восприятия и памяти учащегося.

Обучение характеризует целенаправленную деятельность учителя по организации процесса учения.

Учитель осуществляет *преподавание*, а ученик – *учение*.

Д. Дьюи в свое время писал:

«Преподавание и учение являются такими же соответствующими, параллельными процессами как продажа и покупка. Можно с таким же удобством утверждать, что продал, когда никто не покупал, как и то, что преподавал,

когда никто не научился. И в учебной передаче инициатива принадлежит учащемуся даже больше, чем при торговле покупателю".

Вместе с тем, до недавнего времени ученик был поставлен в позицию объекта деятельности, пассивного исполнителя воли учителя. Еще недавно исследователи характеризовали учение как индивидуальную познавательную деятельность, *всецело* зависящую от организации обучения, метода её построения.

И. С. Якиманская видит связь обучения и учения не в различии их образовательных целей (цель первого – *передача ЗУНов*, а второго – *развитие познавательных способностей*), а в их диалектическом соотношении.

Выявить это диалектическое соотношение она предлагает с помощью анализа, с привлечением термина «усвоение».

Процесс усвоения, по И. С. Якиманской, имеет две стороны: результативную и процессуальную.

Результативная сторона описывается через продукт в виде приобретенных знаний, умений, навыков, задаваемых и контролируемых обучением.

Процессуальная сторона усвоения выражается в личностном отношении ученика к приобретаемому общественно-историческому опыту и фиксируется через овладение средствами деятельности. Применительно к усвоению в школе – это способы учебной работы.

Способ учебной работы есть *основная единица учения*.

Это «устойчивое индивидуальное образование, включающее в себя мотивационную и операциональную сторону познавательной деятельности».

Операциональная сторона в структуре учебной деятельности основана на определенной последовательности действий.

Действие – это морфологическая единица любой деятельности. Это важнейшая «образующая» человеческой

деятельности, которая не существует иначе, как в форме действия или цепи действий, ...она обычно осуществляется некоторой совокупностью действий, подчиняющихся частным целям, которые могут выделяться из общей цели».

Упроченное действие становится условием выполнения другого, более сложного и переходит на уровень операции осуществления речевой деятельности.

Наряду с «сознательными» операциями в деятельности существуют операции, которые ранее не осознавались как целенаправленные действия. Они возникают в результате «прилаживания» к определенным условиям жизнедеятельности.

А. А. Леонтьев иллюстрирует эти операции примерами языкового развития ребенка – его интуитивным «прилаживанием» способов грамматического оформления высказывания к нормам речевого общения взрослых. Ребенок не осознает этих действий, в силу чего они не могут быть определены как таковые.

Следовательно, это

- *интуитивные, самоформирующиеся операции;*
- *внутренние, интеллектуальные действия ребёнка* как результат подражания.

Интеллектуальные действия ребенка могут быть и *результатом интериоризированных внешних сознательных действий* (Ж. Пиаже, П. Я. Гальперин), возникающих в развитии или обучении, либо представлять *операциональную сторону психических процессов мышления, памяти, восприятия.*

Согласно С. Л. Рубинштейну, «система операций, которая определяет строение мыслительной деятельности и обуславливает ее протекание, сама складывается, преобразуется и закрепляется в процессе этой деятельности», и далее «...к разрешению стоящей перед ним задачи мышление идет посредством многообразных операций, составляющих раз-

личные взаимосвязанные и друг в друга переходящие стороны мыслительного процесса».

К таким операциям С. Л. Рубинштейн относит сравнение, анализ, синтез, абстракцию, обобщение.

С позиции субъекта деятельности в учении, прежде всего, выделяются действия целеполагания, программирования, планирования, исполнительские действия, действия контроля (самоконтроля), оценки (самооценки).

Каждое из них соотносится с определенным этапом учебной деятельности и реализует его. Так, любая деятельность, например, решение задачи, написание текста, вычисление, начинается с осознания цели как ответа на вопрос "для чего?", "с какой целью я это делаю?". Но постановка таких вопросов, нахождение ответов и подчинение своего поведения этому решению – есть сложная совокупность действий.

Рассматривая планы и структуру поведения, некоторые исследователи отмечают важность выработки общего плана (стратегии) поведения, то есть совокупности определенных умственных действий по осознанию характера и последовательности поведенческих актов.

Исполнительские действия – это внешние действия (вербальные, невербальные, формализованные, неформализованные, предметные, вспомогательные) по реализации внутренних действий целеполагания, планирования, программирования.

Одновременно субъект деятельности осуществляет постоянное оценивание и контролирование ее процесса и результата в форме действий сличения, коррекции,

В терминах учебной деятельности учебные действия вообще строятся как *"активные преобразования ребенком объекта для раскрытия свойств предмета усвоения"*.

Истинное учебное действие никогда не носит характер механического повторения ради заучивания: оно создает новую интеллектуальную операцию на материале предмета обучения.

Аналитические контрольно-оценочные и другие действия, осуществляемые по заданным критериям, шаблонным способом – *репродуктивны*.

Действия целеобразования, преобразования, воссоздания, а также контроля, оценки, анализа и синтеза, осуществляемые по самостоятельно сформированным критериям – *продуктивны*.

В учебной деятельности по критерию репродуктивности и продуктивности могут быть выделены три группы действий:

- *предназначенные* для выполнения по заданным параметрам и способам, являющиеся всегда репродуктивными (исполнительскими);
- *направленные* на создание нового, являющиеся продуктивными (целеобразующими);
- *сочетающие* репродуктивное и продуктивное в зависимости от условий (контролирующие...).

Репродуктивность или продуктивность многих учебных действий определяется тем, как они осуществляются:

- по заданным учителем программам, критериям или ранее отработанным способам;
- по самостоятельно формируемым критериям, собственным программам или новым способам, новым сочетанием средств.

Учёт репродуктивности/продуктивности действий означает, что внутри самого учения как целенаправленной активности или тем более учения как ведущего типа

деятельности (Д. Б. Эльконин, В. В. Давыдов) *может быть создана управляемая учителем программа разного соотношения репродуктивности и продуктивности учебных действий учеников.*

Особенность организации учения школьников заключается в *разном* оптимальном сочетании «репродуктивного» и «продуктивного» на *разных* ступенях обучения.

Проблема заключается в определении вида заданий. При этом принципиальную роль играет разведение понятий «задание» и «задача».

Существенно отметить роль формулировки задания для правильного понимания задачи.

Так, если задача сформулирована в форме задания *"проанализируйте", "объясните, почему", "в чем, на ваш взгляд, причина"*, то обучающийся

- *определяет* скрытые, латентные связи;
- *выстраивает* определенную логическую последовательность действий для решения поставленной задачи.

Если задание дано в форме *"опишите", "расскажите"*, то обучающийся может

- *ограничиться только эксплицитной информацией;*
- *довольствоваться результатом упрощенной «деятельности».*

Такие формы задания, как *"объясните"* и *"опишите"*, являются, по сути, *разными* задачами, направляющими мышление ребенка и его речевое выражение по *разному* пути.

При этом установлено, что в различных возрастных группах влияние императивной и неимперативной формы задания оказывается различным.

В составе учебной задачи выделяются цель (требование), объекты, которые входят в состав условия задачи, их функции.

В некоторых задачах указаны способы и средства решения (они даны в эксплицированной или в скрытой форме).

В трактовке Л. М. Фридмана в состав любой задачи входят одни и те же части:

- *предметная область* – класс фиксированных обозначенных объектов, о которых идет речь;
- *отношения*, которые связывают эти объекты;
- *требование задачи* – указание цели решения задачи, то есть того, что необходимо установить в ходе решения;
- *оператор задачи* – совокупность тех действий (операций), которые надо произвести над условием задачи, чтобы выполнить ее решение.

В данном представлении понятия "способ решения" и "оператор" очень близки, но в деятельностной трактовке учебной задачи нам удобнее использовать термин "способ решения".

При рассмотрении способа решения задачи вводится понятие субъекта решения или решателя.

Соответственно, способом решения задачи называется "всякая процедура, которая при ее осуществлении решателем может обеспечить решение данной задачи".

Решение задачи различными, наиболее рациональными способами, предоставляет большие возможности для совершенствования учебной деятельности и интеллектуально-личностного развития самого субъекта.

Несомненно, что при решении задачи

- *одним способом*: цель учащегося – *найти* правильный ответ;
- *несколькими способами*: цель учащегося – *найти* наиболее рациональный, новый способ решения, актуализируя теоретические знания и практический опыт решения разнообразных задач.

При этом у обучающегося накапливается определенный опыт применения знаний, способствующий постоянному развитию исследовательских способностей, логического поиска.

Не случайно, Е. И. Машбиц выделяет

- *существенные особенности учебной задачи с позиции управления учебной деятельностью.*

Первой и наиболее существенной ее особенностью, вслед за Д. Б. Элькониным, он считает направленность на субъекта.

Решение предполагает изменения не в самой "задачной структуре", а в субъекте, её решающем.

Изменения в задаче важны не сами по себе, а как средства изменения субъекта. Иначе говоря, учебная задача является средством достижения учебных целей.

С этой точки зрения существенными представляются не задачи, а усвоение обучающимися *определенного способа действия.*

Вторая особенность учебной задачи состоит в том, что она является неоднозначной или неопределенной: обучаемый может вкладывать в задачу несколько иной смысл, чем обучающий.

- *ряд требований:*

1. *"Конструироваться должна не одна отдельная задача, а набор задач".*

Отметим, что задача, рассматриваемая в качестве системы, существует как таковая в более сложной системе задач и о полезности ее стоит говорить относительно ее положения в этой системе. В зависимости от этого одна и та же задача может оказаться и полезной, и бесполезной.

2. *"При конструировании системы задач надо стремиться, чтобы она обеспечивала достижение не только ближайших учебных целей, но и отдаленных".*

Считается, что в школьной практике основное внимание уделяется достижению ближайших целей. При проектировании учебных задач обучающийся должен четко представлять иерархию всех учебных целей, как ближайших, так и отдаленных. Восхождение к последним идет последовательно, целенаправленно, путем обобщения уже усвоенных средств системы обучения.

3. *"Учебные задачи должны обеспечить усвоение системы средств, необходимой и достаточной для успешного осуществления учебной деятельности"*.

На практике, как правило, используются некоторые элементы системы средств, что обеспечивает решение задач лишь одного класса.

4. *"Учебная задача должна конструироваться так, чтобы соответствующие средства деятельности, усвоение которых предусматривается в процессе решения задач, выступали как прямой продукт обучения"*.

Бесспорно, то, что входит в *прямой продукт действий учащихся*, лучше усваивается ими:

«Слышал и забыл.

Увидел и запомнил.

Сделал и понял».

(Китайская мудрость)

В большинстве учебных задач, по оценке автора, в качестве прямого продукта выступает *исполнительная часть*, а *ориентировка и контрольная часть* – как побочные.

Реализация четвертого требования помогает и вынуждает учащихся *консолидировать, обобщать, систематизировать, анализировать, осознавать и обновлять* свои действия, для того, чтобы ещё более успешно справляться с решением сложных задач.

Для этого необходимо, чтобы учащиеся имели четкие представления о структуре и средствах решения задачи.

Только при этом условии они могут осознанно выполнять и контролировать свои действия.

Такие сведения они должны получать от учителя, авторов учебников, учебных пособий в виде стройной системы ориентировки (ООД – ориентировочная основа действия).

Результативность решения школьниками учебных задач существенно зависит и от организации их деятельности.

Личный многолетний опыт работы в школе, целенаправленные наблюдения за реальным педагогическим процессом, позволяют автору высказать следующие соображения: работа

- учащихся в диадах является наиболее продуктивной, чем индивидуальная;
- в режиме сотрудничества партнеров – более эффективной, чем в режиме соперничества;
- в режиме ученик-консультант (контролёр) и группа учащихся – положительно влияет на процесс и результаты учебной деятельности;
- в режиме ученик – класс (ученик в роли учителя: учащиеся сами подыскивают, придумывают соответствующие задачи; продумывают способы их решения, особо выделяя наиболее рациональные – показатель осмысления, усвоения, самореализации).

Мотивационная сторона учебной деятельности или мотивационная сфера составляет ядро личности (в терминах А. Н. Леонтьева). Как известно, мотивация может быть внутренней или внешней по отношению к структуре учебной деятельности.

Внутренние мотивы связаны с содержательными или структурными характеристиками самой учебной деятельности:

- стремление получать знания;
- стремление овладеть способами самостоятельного приобретения знаний.

Внешние мотивы связаны с «оценочными» характеристиками учебной деятельности: хорошие отметки, матери-

альное вознаграждение, то есть главное здесь не получение знаний, а «вознаграждение».

Мотив получения высоких отметок занимает *разное место* в мотивационной сфере школьников на *разных этапах обучения*.

Безусловно, школьная отметка влияет на становление *самооценки* и развитие учебной мотивации в целом.

3.3. Учёт психолого-педагогической характеристики школьника как условие дифференциации педагогической поддержки

Все этапы обучения: начальный, средний и старший являются одинаково значимыми и в равной мере ответственными за процесс обучения и воспитания в школе.

Это звенья одной цепи, отвечающие за создание соответствующей организационно-педагогической среды и качество учебно-воспитательного процесса в целом.

Наше профессиональное образно-чувственное восприятие и понимание этой взаимосвязи и взаимозависимости натолкнуло нас на сравнение с эстафетным бегом, где *определённый бегун отвечает за результат на определённой дистанции* и, следовательно, *финальный результат забега в равной степени зависит от каждого бегуна*.

Данная позиция обозначена и в проекте «Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа» 2009 год: *«... результаты образования должны быть сформулированы отдельно для начальной, основной и старшей школы, учитывая специфику возрастного развития школьников»*. В младшем школьном возрасте учебная деятельность является *ведущей* среди других видов деятельности (художественной, игровой, спортивной и других).

Поэтому, именно учебная деятельность должна находиться под пристальным вниманием учёных, педагогов, учителей, родителей, так как *«плохое обучение для начи-*

нающего – то же самое, что песчаный фундамент для небоскрёба».

Систематическое осуществление младшими школьниками учебной деятельности определяет возникновение и развитие у них определенных психологических новообразований:

- рефлексии;
- внутреннего плана действий;
- произвольности.

Первичной формой учебной деятельности служит её коллективно-распределенное осуществление всем классом или отдельными его группами. В процессе интериоризации формируется индивидуальная учебная деятельность, показателем которой является наличие у субъекта умения инициативно и самостоятельно различать в осваиваемом предмете известное и неизвестное теоретическое знание, задавать содержательные вопросы сверстникам и учителям, умение не только постоянно участвовать в дискуссиях, но и быть их инициатором и организатором.

Специфику учения младших школьников нельзя рассматривать в отрыве от характеристики возрастных особенностей, так как «...каждый возраст представляет собой качественно-особый этап психического развития и характеризуется множеством изменений, составляющих в совокупности своеобразие структуры личности ребенка на данном этапе его развития. При этом важно, что основные линии интеллектуально-личностно-деятельностного развития по-разному реализуются на каждом из возрастных этапов» (А. В. Петровский).

Жизнь детей разного возраста наполняется специфическим содержанием: особыми взаимоотношениями с окружающими людьми и особой, ведущей для данного этапа развития, деятельностью.

Л. С. Выготский выделял следующие типы *ведущей деятельности* для каждого возраста:

- младенцы – непосредственно эмоциональное общение;
- раннее детство – манипулятивная деятельность;
- дошкольники – игровая деятельность;
- *младшие школьники* – учебная деятельность;
- *подростки* – социально признаваемая и социально одобряемая деятельность;
- *старшеклассники* – учебно-профессиональная деятельность.

Теоретический обзор соответствующей информации показывает, что на первых этапах обучения в младшем школьном возрасте, любознательность, непосредственный интерес к окружающему, с одной стороны, и стремление выполнить общественно значимую деятельность – с другой, определяют положительное отношение учащихся к учебе и связанные с этим эмоциональные переживания по поводу полученных отметок.

Отставание в учении, плохие отметки чаще всего остро, до слез переживаются детьми.

Самооценка в младшем школьном возрасте формируется главным образом под влиянием оценок учителя. Особое значение дети придают своим интеллектуальным возможностям и тому, как они оцениваются другими.

От отношения родителей и учителей к ребенку, от их поддержки зависит его отношение к себе.

Говоря о развитии *психических функций* (мышление, память, восприятие, внимание) в младшем школьном возрасте, отметим, что доминирующей функцией в данном возрасте становится *мышление*.

Завершается наметившийся в дошкольном возрасте переход от наглядно-образного к словесно-логическому мышлению. Школьное обучение строится таким образом, что

словесно-логическое мышление получает преимущественное развитие. Если в первые два года обучения дети много работают с наглядными образцами, то в следующих классах объем такого рода занятий сокращается.

Происходит:

- постепенный переход от наглядно-образного к словесно-логическому мышлению;
- поэтапное формирование абстрактных понятий, составляющих сущность словесно-логического мышления;
- постоянное совершенствование образного мышления.

В конце младшего школьного возраста (и позже) проявляются индивидуальные различия: среди детей психологами выделяются группы "теоретиков" или "мыслителей", которые легко решают учебные задачи в словесном плане, "практиков", которым нужна опора на наглядность и практические действия.

По свидетельству психологов, у большинства детей наблюдается относительное равновесие между разными видами мышления. Важное условие для развития теоретического мышления – формирование научных понятий, как основы теоретического мышления, которое позволяет ученику решать задачи, ориентируясь не на внешние, наглядные признаки и связи объектов, а на внутренние, существенные свойства и отношения. Развитие теоретического мышления зависит от того, как и чему учат ребенка, т. е. от типа обучения.

Эффективной признана система, разработанная Д. Б. Элькониним и В. В. Давыдовым.

В начале младшего школьного возраста *восприятие* – недостаточно дифференцированно. Из-за этого ребенок «иногда путает похожие по написанию буквы и цифры (например, 9 и 6 или буквы d и b). Хотя он может целенаправленно рассматривать предметы и рисунки, им

выделяются, так же как и в дошкольном возрасте, наиболее яркие, «бросающиеся в глаза» свойства – в основном, цвет, форма и величина.

Для того чтобы ученик более тонко анализировал качества объектов, учителю необходимо системно и целенаправленно обучать технике восприятия:

- внимательно смотреть, слушать;
- выделять главное, существенное;
- видеть в предмете детали, их взаимосвязь.

Это позволит сделать процесс восприятия целенаправленным, управляемым, сознательным, а ученика наблюдательным, мыслящим, творческим.

Такой подход, соответствующая педагогическая поддержка формируют иное качество восприятия: анализирующее / синтезирующее.

Память развивается в двух направлениях – произвольности и осмысленности. Дети непроизвольно запоминают учебный материал, вызывающий у них интерес, преподнесенный в игровой форме, связанный с яркими наглядными пособиями...

Особенность произвольной памяти младших школьников заключается в том, что намерение запомнить тот или иной материал еще не определяет содержание мнемической задачи, которую предстоит решить ученику.

Для этого он должен выделить в объекте (тексте) конкретный предмет запоминания, что представляет собой особую задачу.

Одни школьники в качестве такой цели запоминания выделяют познавательное содержание текста (около 20% школьников 3 класса), другие – его сюжет (23%), третьи – вообще не выделяют определенного предмета запоминания.

Таким образом, задание трансформируется в разные мнемические задачи, что может быть объяснено различиями

в учебной мотивации и уровнем сформированности механизмов целеполагания.

Мнемическая деятельность является произвольной во всех своих звеньях на данном этапе. На этом уровне развития памяти к моменту окончания начальной школы находится около 10% учащихся. Известно, что примерно столько же школьников самостоятельно определяют мнемическую задачу, но еще не достаточно владеют способами ее решения. Остальные 80% школьников либо вообще не осознают мнемическую задачу, либо она навязывается им содержанием материала.

Исследователи подчеркивают, что любые попытки обеспечить развитие памяти разными способами без реального формирования саморегуляции дают неустойчивый эффект. Решение проблемы памяти в младшем школьном возрасте возможно только при планомерном формировании всех компонентов учебной деятельности.

По данным психологии младшие школьники обладают хорошей механической памятью. Многие из них на протяжении всего обучения в начальной школе механически заучивают учебные тексты, что приводит к значительным трудностям в средних классах, когда материал становится сложнее и больше по объему.

Совершенствование смысловой памяти происходит за счет соответствующих установок, упражнений, заданий, задач, обеспечивающих рациональные способы запоминания:

1. Установить последовательность:
 - событий, представленных в тексте,
 - появления героев,
 - поступков, совершаемых ими ... ;
2. Выделить главное в тексте:
 - ключевые слова,
 - тему, идею, проблему ... ;

3. Продумать план:
 - в форме вопросов,
 - утверждений (пунктов) ... ;
4. Представить содержание текста:
 - *в цифрах* (количество действующих лиц, упомянутых событий, количество утвердительных, вопросительных и отрицательных предложений ...);
 - *в цвете*;
 - *в рисунках (графике)*;
 -
5. Выучить наизусть 5–7 предложений текста и объяснить свой выбор ...

Все это позволяет развивать психические функции школьника в комплексе, возвращать его к тексту несколько раз, обеспечивая прочное осмысление и запоминание, консолидировать ранее изученный материал, демонстрировать рациональные пути и способы работы над текстом, закладывая соответствующую основу для самостоятельной деятельности, базу для формирования новообразований, необходимых на последующих этапах обучения.

В младшем школьном возрасте развивается *внимание*.

Без достаточной сформированности этой психической функции процесс обучения невозможен. На уроке учителю необходимо привлекать внимание учеников к учебному материалу и постоянно искать различные средства для педагогической поддержки (помощи) школьников.

Младший школьник может сосредоточенно заниматься одним делом 10–20 минут. Хотя объем внимания увеличивается в 2 раза, повышаются его устойчивость, переключение и распределение. Проблема концентрации внимания в этом возрасте всё ещё стоит очень остро:

«Дайте ребёнку немного подвигаться, и он одарит Вас опять десятью минутами внимания, а десять минут живого внимания, если Вы сумели ими воспользоваться, дадут Вам

в результате больше целой недели полусонных занятий» (К. Д. Ушинский).

Таблица 8.

*Психолого-педагогические особенности
развития младших школьников*

<i>Психические процессы</i>	<i>Особенности функционирования</i>	<i>Эмоциональная сфера</i>
Восприятие	<ul style="list-style-type: none"> – восприимчивость ко всему яркому; – готовность к восприятию новых впечатлений в сочетаемости с быстрым привыканием; 	<p>Все психические процессы окрашены эмоциями; младшие школьники ревностно относятся к своим успехам и неудачам; если потребность в достижении успеха не реализуется, то у них теряется интерес к занятиям, падает уверенность в своих силах, возникает психологический барьер по отношению к учителю и сверстникам</p>
Воображение	<ul style="list-style-type: none"> – нахождение опоры в предметах, которые непохожи на замещаемые; – развитие творческого воображения; 	
Внимание	<ul style="list-style-type: none"> – преобладание произвольного внимания; – неразвитость умения распределять и переключать внимание; 	
Память	<ul style="list-style-type: none"> – преобладание произвольной памяти; – развитость механической, наглядно-образной, двигательной, эмоциональной видов памяти; 	
Мышление	<ul style="list-style-type: none"> – конкретность, опора на наглядные образы; 	
Воля	<ul style="list-style-type: none"> – соподчинение мотивов; – способность включения в общую деятельность 	

Общая картина психолого-педагогических особенностей развития младших школьников представлена в виде сводной таблицы:

Исследования, посвящённые личности ребёнка младшего школьного возраста, свидетельствуют о том, что в возрасте 7–11 лет ребенок начинает понимать, что представляет собой некую индивидуальность, которая, безусловно, подвергается социальным воздействиям.

Он знает, что он обязан учиться и в процессе учения изменять себя, присваивая коллективные знания (речь, цифры, ноты...), коллективные понятия, знания и идеи, которые существуют в обществе, систему социальных ожиданий в отношении поведения и ценностной ориентации.

В то же время он знает, что *отличается от других* и переживает свою «самость», стремясь утвердиться среди взрослых и сверстников.

Самосознание ребенка интенсивно развивается, а его структура укрепляется, наполняясь новыми ценностными ориентациями.

Интеллектуальная активность не является характерной чертой младших школьников в той же степени, в какой эмоциональная.

Если интеллектуальную активность надо стимулировать постановкой проблемных вопросов (таких, которые ставят учащихся перед необходимостью подумать, проанализировать, сравнить, сопоставить, обобщить), то эмоциональная активность не требует этого, так как в силу возрастных особенностей младшие школьники эмоционально переживают любую выполняемую ими деятельность. Переживания могут быть положительными или отрицательными.

По данным Г. В. Роговой, И. Н. Верещагиной очень легко пронаблюдать это явление в ситуации изучения иностранного языка.

Положительные эмоциональные переживания возникают тогда, когда дети получают удовольствие, радость от выполняемой деятельности, а *отрицательные* эмоциональные переживания – когда выполняемые задания не вызывают удовольствия, когда они связаны с боязнью, страхом сделать ошибки, выполнить задание неверно, неправильно, когда сами занятия вызывают ненависть к предмету.

Для более полной характеристики младших школьников представим данные исследования Н. Б. Парфёновой, посвященного выявлению психологических особенностей развития уверенности у детей в рассматриваемый возрастной период. Она, в частности, выделяет позитивную и негативную уверенность, под которой понимается «свойство личности, формирующееся в процессе обобщения значимых отношений, проявляющееся в направленности и определенности рефлексивных суждений и влияющие на поведение ученика в учебной деятельности и общении».

Позитивная уверенность включает уверенность в высокой самооценке и уверенность в позитивных ожидаемых отношениях значимых для других.

Негативная уверенность включает уверенность в комплексе взаимосвязанных личностных свойств с негативной направленностью (беспокойный, непослушный, напряженный, безответственный) и уверенность в негативном ожидаемом отношении учителя и сверстников.

Автор констатирует, что уверенность в негативном отношении учителя у младших школьников значительно превышает уверенность в позитивном отношении учителя. Любопытен и гендерный аспект исследования: мальчики больше доверяют сверстникам; девочки более уверены в негативном отношении сверстников.

У девочек более выражена ориентация на ожидаемые оценки учителя, родителей, что укрепляет их уверенность в позитивной эффективности учения.

У мальчиков имеют место опасения в занижении взрослыми как реальных успехов в учении, так и возможностей в учебной деятельности, что усиливает их неуверенность и вызывает негативную уверенность в самоэффективности.

Е. Е. Кутейникова дает типологическое описание разных уровней сформированности социальной позиции младшего школьника, которую мы рассматриваем как субъектность школьника. Разделение группы на три уровня происходит на основе показателей учебной мотивации школьников.

Из приведенных данных видно, что помимо учебной мотивации большое влияние на сформированность социальной позиции младших школьников оказывает стремление к успеху и адекватность самооценки.

Т. В. Архиреева разработала методику самооценки школьной компетентности, где компетентность понимается как оценка школьником своих возможностей относительно успехов в различных видах деятельности – учебной, спортивной и других.

Автор сообщает о том, что опросник предъявлялся 152 учащимся младших классов:

46 учащихся 1-го класса;

41 учащийся 2-го класса;

65 учащихся 3-го класса.

При анализе данных опроса обнаружено, что ориентация на успех у детей значительно превышает ориентацию на неудачу.

Ориентация на успех является очень важной для детского развития. Именно она позволяет ребенку браться за новое дело без излишнего страха перед неизведанным, причем у младших школьников первого, второго и третьего классов не обнаружено значимых различий в показателях уверенности или неуверенности в себе.

Выявленная тенденция стремления младших школьников к успеху, тем не менее, «уживается» в реальной педагогической действительности с отсутствием успехов в учебной деятельности у некоторых школьников:

Таблица 9.

Виды мотивации младших школьников

<i>Вид мотивации</i>	<i>Содержание</i>
1. Мотивация достижения успеха	Выработанный в психике механизм достижения, действующий по формуле: мотив "жажда успеха" – активность – цель – "достижение успеха". Мотивация достижения отражает потребность личности всеми доступными средствами избежать неудачи и достичь желаемого результата. <i>Мотивация достижения успеха в начальных классах нередко становится доминирующей.</i> У детей с высокой успеваемостью ярко выражена мотивация достижения успеха – желание хорошо, правильно выполнить задание, получить нужный результат.
2. Мотивация избегания неудач	Выработанный в психике механизм избегания ошибок, неудач, нередко любыми путями и средствами. Для личности с преобладанием мотивации избегания неудач – <i>главное не допустить ошибку, избежать неудачи, даже ценой сильной трансформации первоначальной цели.</i> Дети, обладающие мотивацией избегания неудач, стараются избежать «двойки» и тех последствий, которые влечет за собой низкая отметка, – недовольства учителя, санкций родителей (будут ругать, запретят гулять, смотреть телевизор и т. д.).

В качестве основного показателя учебной успешности обучаемых рассматривают академическую успеваемость.

Под академической успеваемостью понимается *уровень* овладения обучаемым относительно целостным компонентом учебной программы в соответствии с целями педагогической системы, *удовлетворяющий* нормам, критериям и педагогическим требованиям, *выявляемый* и документально *фиксируемый* в период итоговых контрольных проверок.

Другие исследователи связывают причины академической неуспеваемости *со следующими основными факторами*:

- неумением школьников адаптироваться в школьной среде;
- личностным фактором (произвольное поведение, низкая работоспособность, низкий уровень памяти, внимания, мышления, высокий уровень тревожности, различные заболевания);
- чрезмерной психологической нагрузкой в учебной деятельности;
- субъективностью в оценивании;
- отсутствием педагогической поддержки;
- недостаточным уровнем сформированности профессиональных и личностных компетенций Учителя.

Целесообразно более подробно рассмотреть такой наименее изученный фактор академической неуспеваемости как *чрезмерная психологическая нагрузка*.

Исследователи рассматривают учебную нагрузку на основе двух подходов: педагогического и медико-биологического.

С позиций первого подхода, учебная нагрузка рассматривается через систему *обучающих воздействий*, к которым обычно относят саму учебную деятельность, осуществляемую через учителя, программу обучения, учебную литературу и специфические ситуации (проблемные, экзаменационные, трудности в учебе).

К сожалению, многие учёные отмечают, что, сам процесс, способы учебной деятельности редко становятся предметом анализа.

Чаще – это конечные результаты – пресловутые ЗУНы, которые волнуют учеников, родителей, учителей, ученых, исследователей.

Учебная нагрузка в аспекте медико-биологического подхода рассматривается через соответствие внутренних реакций организма режиму, объему учебных заданий.

Известно, что учебно-воспитательный процесс в современных условиях ведет к усложнению школьной программы, к интенсификации учебных занятий и, как следствие, к перегрузке учащихся, что и приводит, в конечном счете, к академической неуспеваемости.

Если второй аспект находится в поле зрения, как ученых, так и широкой общественности, то первый заслуживает нашего пристального внимания.

Речь идет о необходимости соответствующей регуляции влияния окружающих на развитие школьников: игра, общение, учение, педагогическая поддержка, педагогическая помощь – вот основные сферы воздействия на детей младшего школьного возраста.

Учение развивает школьников своим содержанием.

Однако содержание обучения по-разному усваивается школьниками и влияет на их развитие в зависимости от методов обучения, которые, как отмечалось выше, должны предусматривать построение на каждом этапе обучения и по каждому предмету системы усложняющихся учебных задач.

Учение воздействует на развитие младших школьников и своей организацией: оно является формой их коллективной жизни, общения с учителем, друг с другом.

В классном коллективе складываются определенные взаимоотношения, в нем формируется общественное мнение, влияющее на развитие младшего школьника. Через классный

коллектив они включаются в разные виды внеклассной и внешкольной деятельности.

Учение тем успешнее ведет за собой развитие, чем более целенаправленно оно *побуждает учащихся к анализу их впечатлений от воспринимаемых объектов, осознанию их отдельных свойств и своих действий с ними, выделению существенных признаков объектов, овладению мерами оценки отдельных их параметров, выработке способов классификации объектов, образованию обобщений и их конкретизации, осознанию общего в своих действиях при решении различных видов задач:*



Схема 4. Развитие письменно-речевой деятельности у младших школьников (Ниорадзе В. Г.)

Академик Ш. А. Амонашвили строит обучение на содержательно-оценочной основе, заменяющей традиционные школьные отметки и способствующей развитию детей:

- доброжелательное отношение к Ученику как личности;
- положительное отношение к усилиям ученика, направленным на решение задачи (даже, если эти усилия не дали положительного результата);
- конкретный анализ трудностей, вставших перед учеником и допущенных им ошибок;
- конкретные указания на то, как можно улучшить достигнутый результат.

Суть саморазвития Ш. А. Амонашвили выявляет в его соотношении с педагогическим процессом.

Процесс саморазвития определяется свойствами организма и среды. Организм по присущим ему законам оживает, перерабатывает впечатления и под их влиянием действует.

Процесс саморазвития, который присущ организму, и педагогический процесс, направленный против саморазвития, неизбежно столкнутся и будут искажать становление личности.

Саморазвитие и педагогический процесс должны создавать единое целое, в котором последнему принадлежит определяющая роль. *Помогать взрослению – означает направлять развитие.*

Хорошо понимал суть педагогического процесса Л. Н. Толстой.

Процитируем Л. Н. Толстого, образно и ярко рассказавшего об особенностях учения детей в Яснополянской школе и представившего своего рода коллективный портрет этих самых младших школьников:

«Ребенок и человек воспринимают только в раздраженном состоянии, поэтому смотреть на весёлый дух школы,

как на врага, как на помеху, есть грубейшая ошибка, которую мы слишком часто делаем. Но когда оживление это в большом классе так сильно мешает учителю руководить классом, что учителя уже не слышно и не слушают, как же тогда, кажется, не прикрикнуть на детей и не подавить этого духа. Ежели оживление это имеет предметом урок, то лучше и желать нечего. Ежели оживление это перешло на другой предмет, то виноват был учитель, не руководивший этим оживлением».

«Задача учителя, которую почти каждый исполняет бессознательно, состоит в том, чтобы постоянно давать пищу этому оживлению и постепенно отпустить поводья ему.

Вы спрашиваете одного, другому хочется рассказать, – он знает, он, перегнувшись к вам, смотрит на вас во все глаза, насилу может удержать свои слова, жадно следит за рассказчиком и не пропустит ему ни одной ошибки, спросите его, и он расскажет страстно, и то, что он расскажет, навсегда врежется в его память, но продержите его в таком напряжении, не позволяя ему рассказывать полчаса, он станет заниматься щипанием соседа».

В жизни младшего школьника общение и игра настолько интегрируются, что разделить эти два вида деятельности практически невозможно.

В. М. Филатов, исследуя особенности организации общения с детьми разных возрастных групп, отмечает, что в 7–8 лет детские игры сменяются ролевыми. Ребенок начинает познавать мир в его героике, играть в героические профессии; знания приобретаются через призму воссоздания реальных жизненных ситуаций.

К 9–10 годам дети становятся более общительными и непоседливыми, поскольку процессы торможения и возбуждения у них плохо контролируются и регулируются.

Но в целом В. М. Филатов *называет этот возраст «золотым»*, поскольку дети уравновешены, жизнерадостны,

любопытны, трудолюбивы, равнодушны к результатам своей деятельности (отметкам).

Детям интересны необычные, трудные, но посильные задачи, загадки, викторины, головоломки, рифмовки, речевки и т. п. Они хорошо воспринимают систему стимулов и поощрений.

Создание атмосферы взаимоуважения; отношение к каждому ребенку как к способной, талантливой личности; создание ситуации успеха; стимулы, поощрения, соответствующие средства обучения, средства педагогической поддержки и помощи, исключение нотаций и критики – вот что необходимо детям этого возраста для того, чтобы преодолеть трудности, связанные с особенностями возраста.

Определяющими факторами в организации учения считаются:

- *ценность информации* для ребенка;
- *установка* как особая система ожидания;
- *формулирование цели* учебной деятельности;
- *эмоциональная окрашенность*, как учебного материала, так и заданий к нему.

Завершением анализа специфики учебной деятельности младших школьников может стать

1. Обобщенная характеристика учебной деятельности как ведущей в младшем школьном возрасте:

Таблица 10.

*Основная характеристика учебной деятельности
младшего школьника (по Г. А. Цукерман)*

<i>Характеристика ведущей деятельности</i>	<i>Учебная деятельность</i>
Содержание	Общие способы решения классов задач
Способ взаимодействия	Поиск общего для партнеров способа действия в отсутствие образца
Характер инициативного приглашения партнера к сотрудничеству	«Я смогу решить эту задачу, если...» – гипотеза о недостающем знании, проверять которую предстоит сообща
Чего ребенок ожидает от взрослого партнера	Помощь в проверке высказанных ребенком гипотез, указание на противоречия
Новообразования, возникающие при освоении содержания ведущей деятельности	Рефлексия
Новообразования, возникающие при освоении формы ведущей деятельности	Способность (умение) учиться
При полноценном формировании возрастных новообразований наблюдается:	Знание границ своих возможностей и способность их преодолевать: ставить и решать задачи изменения своих ЗУНов
При недоразвитости возрастных новообразований наблюдается:	Отсутствие умения учиться
При гипертрофированном развитии возрастных новообразований:	Пренебрежение к исполнительской части действия после того, как найден общий способ его осуществления, познавательная пристрастность
Вклад возраста в учебную деятельность	Юношеское умение учиться самостоятельно

2. Позиция автора данного исследования по отношению к Родителю, как одного из основных участников дидактического процесса:

Родители заинтересованы в том, чтобы **их ребенок**:

- *попал* к хорошему (лучшему учителю) начальной школы;
- *учился* на отлично (хорошо и отлично);
- *понимал и усваивал* материал в основном на уроке;
- *чувствовал* себя защищенно и комфортно.

Родители заинтересованы в том, чтобы **учитель**:

- *прислушивался и реагировал* на их просьбы и замечания;
- *привлекал* родителей к обсуждению проблем, затруднений, *связанных с учебно-воспитательным процессом*;
- *давал* ценные советы, рекомендации, непосредственно относящиеся к развитию и совершенствованию их ребенка, а не только всего класса в целом;
- *оказывал* индивидуальную педагогическую поддержку и помощь;

...

Такая активная позиция родителей может выстраивать разное педагогическое взаимодействие:

Учитель \longleftrightarrow Ученик \longleftrightarrow Родитель;

Родитель \longleftrightarrow Ученик \longleftrightarrow Учитель.

Мы преднамеренно уделяем особое внимание младшему школьнику, так как:

- *разделяем* позиции педагогов В. Ф. Одоевского и А. К. Дусавицкого, которые, размышляя о социальной ответственности УЧИТЕЛЯ начальной школы, писали: «... В минуту, когда Вы берётесь руководить первым развитием понятий в юных питомцах, Вы, до некоторой степени, решаете участь целого поколения», «... В современных условиях младший школьный возраст оказывается решаю-

щим, определяющим все последующее развитие личности ребенка»;

- *считаем*, что младший школьник особенно нуждается в педагогической поддержке и помощи:
учителя,
родителя,
автора учебных изданий,
взрослых,

знающих и понимающих концептуальную основу педагогической поддержки и её тактическое многообразие: деятельностная позиция; быть рядом; действовать «скрыто» и только в том случае, если школьник не справляется с проблемами сам;

- *думаем*, что в начальной школе тактики и виды педагогической поддержки могут быть выстроены в следующей иерархии:
 - забота,
 - защита,
 - помощь,
 - взаимодействие,
 - содействие.

Средний этап (основная школа) – это учащиеся-подростки, которые также требуют особого внимания Учителя,

- *учитывающего* психолого-педагогические особенности подростков, главный мотив их деятельности, специфику обучения;
- *обеспечивающего* педагогическую поддержку в учении, воспитании, самообразовании, саморазвитии;
- *умеющего* ценить личное достоинство ученика независимо от уровня сформированности предметных ЗУНов; уровня обученности в целом; его проступков;
- *понимающего*, что каждый Человек – это уникальная личность, индивидуальность:

*«А подросток растёт, вырастает, но куда ещё не подрос,
Он не может в себе подавить,
ни смятенья, ни смеха, ни слез.
Воспитателям хочется, чтобы из него получилось
подобие прочих, которых они вывели на дорогу,
– но подростку не хочется думать в ногу...»
(Жак Превер).*

На наш взгляд, автор данного текста очень тонко и образно подметил *сложности и противоречия переходного возраста подростка, его смятение, его нежелание быть как все, его независимость.*

Автор также даёт понять учителю, что подросток нуждается в такой педагогической поддержке, которая бы возвращала в нём всё лучшее, индивидуальное и умело, ненавязчиво предохраняла его от нежелательного и негативного.

К основным психологическим новообразованиям человека в возрасте 10–15 лет относятся:

половое созревание;

искание нового «Я»;

проблемы самовыявления;

некоторые характерные черты умонастроенности (альтруизм, мечтательность, фанатизм, максимализм, самопожертвование).

Ведущую роль в жизни подростка играет общение со сверстниками, потребность в достойном положении в коллективе.

Это наиболее сложный «переходный» возраст – переход от детства к взрослости, когда возникает центральное психическое, личностное новообразование – «чувство *взрослости*».

Подросток претендует на равноправные отношения со старшими и идет на конфликт, отстаивая свою «взрослую позицию».

Чувство взрослости развивается и в познавательной деятельности. Увлеченный делом, подросток очень активен: разыскивает нужные книги, материалы, инструменты, зачастую его самостоятельная деятельность носит творческий характер, приобретает большой личностный смысл.

«Подросток включается в различные виды *общественно-полезной деятельности*, что расширяет сферу общения, возможности усвоения социальных ценностей, формируются нравственные качества личности».

Особая роль в развитии личности подростка принадлежит *искусству*.

Оно выступает как средство

- познания жизни взрослых и их взаимоотношений;
- вхождения в разные стороны жизни взрослых, в проблему человеческих отношений, способствует индивидуальному выбору своего дела в жизни.

Именно поэтому, подростковому возрасту свойственен поиск своего идеала, нравственных ориентиров в литературных произведениях.

Однако педагоги и психологи отмечают, что подростки мало и поверхностно читают:

«Есть ощущение, что книги умирают. Всё же электронный носитель – это совсем не книга. Для меня мир библиотеки был джунглями Амазонки, которые могли укрыть человека с головой, захватить его шелестом страниц, укутать интересными историями. От монитора всего этого не получишь, там лишь сухой текст, без запаха бумаги – всё выхолощено, никакой теплоты» (Рей Брэдбери).

Задача учителя состоит в том, чтобы постепенно и толерантно возвращать из подростка вдумчивого чтеца, так как *«без книги подросток становится обделенным одним из*

важнейших средств культуры, развивающем в человеке способность к сосредоточению на собственном «Я».

Безусловно, подростков интересует не только окружающий мир, они впервые открывают внутренний мир, сферу чувств, начинают вглядываться в самих себя.

Они начинают проявлять индивидуальные склонности, поэтому важно дать им определённую *свободу при чтении*.

В подростковом возрасте чтение претерпевает *качественные изменения* и становится более совершенным как в технике и в скорости, так и в *глубине понимания*.

Школьники начинают *учиться преодолению трудностей при чтении*.

Этот процесс довольно сложный и долгий, но именно он кардинально меняет «чтение ↔ мучение на чтение ↔ увлечение».

Подростки эмоционально воспринимают писательское слово, легко уходят от книги в мир произвольных ассоциаций. Для них характерно стремление

«исправить произведение,
снять горькие, печальные моменты».

Младшие подростки редко критикуют писателя или произведение, но в оценке героев, они беспощадны, прямолинейны.

В *старшем подростковом возрасте* (13–15 лет) происходит значительный сдвиг в литературном развитии учащихся.

Книга воспринимается не только в своей содержательно-познавательной сущности, но и как художественная ценность, как средство, позволяющее разобраться в себе, сформировать свой идеал.

Поэтому старшие подростки часто ищут в произведении только созвучные *им* мотивы. Анализ произведения заменяется анализом своих собственных переживаний.

В связи с этим необходимо формировать у подростков *теоретико-литературные знания, объективные критерии подхода к произведению.*

Глубокое содержание может не задеть учащегося в силу свойственного данному возрасту поверхностного отношения к жизни.

Поэтому надо соотнести переживания героев с переживаниями самих подростков.

Все вышесказанное говорит о том, что подростки обладают достаточным потенциалом, как интеллектуальным, так и душевным, чтобы глубоко понять иноязычный художественный текст.

Все это возможно при условии, если учитель будет учитывать психологические особенности данного возраста, а также особенности «глубины понимания» читаемого и построит работу над художественным текстом так, что подростку будет интересно открывать в произведении все новые и новые глубины:

«Никогда не следует исчерпывать предмет до того, что уже ничего не остается на долю читателя. Дело не в том, чтобы заставить его читать, а в том, чтобы заставить его думать» (Ш. Монтескье).

Коммуникативное развитие подростка идет по линии расширения средств и способов речевой деятельности.

Совершенствуются все речевые механизмы – память, мышление (осмысление), вероятностное прогнозирование. В этом возрасте у человека складывается умение рассуждать гипотетико-дедуктивно;

мыслить творчески;

делать обобщения и выводы;

вскрывать причинно-следственные связи;

строить доказательства;

спорить...

Активно формируется критичность мышления, а затем и самокритичность.

Новое в развитии мышления подростка заключается в его отношении к интеллектуальным задачам, которые требуют предварительного мысленного решения.

Умение оперировать гипотезами в решении интеллектуальных задач – важнейшее приобретение подростка в анализе действительности.

Учителю необходимо уделять должное внимание развитию у подростков логической обработки материала. В результате учебной работы у подростка повышается глубина и прочность знаний, развиваются интеллект и способности.

В данном возрасте на первое место встает *раскрытие внутренних имплицитных каузальных связей, интерпретация полученной информации*.

Но, несмотря на это, подростки *только учатся* мыслить абстрактно.

По мнению учёных-психологов П. П. Блонского, И. А. Зимней, у подростков все еще наблюдается «недоразвитость» умений и навыков, связанных с функционированием речемыслительной деятельности и ее механизмов: ОНИ:

- скорее *усваивают* доказательства, чем самостоятельно *пользуются* ими;
- скорее *запоминают* доказательства, нежели *создают* их.

«Подростки *бесконечно нуждаются в помощи и поддержке старших* по решению жизненно важной задачи – развития своих интеллектуальных возможностей...».

В связи с этим необходимо:

- видеть* в подростке целеустремленного, прилежного, мыслящего человека;
- помогать* ему, не навязывая своих суждений;
- подводить* его к соответствующим выводам;

позволять ему самостоятельно выбирать рациональные пути и способы решения задач;

привлекать его к серьезным самостоятельным исследованиям, реализуя педагогическую поддержку через индивидуальное консультирование;

учить его контролировать и оценивать свою работу.

В этом и заключается сущность тактик *педагогической поддержки*: содействие —> взаимодействие —> помощь —> защита

Юность как стадия жизненного пути (старшая школа)

Завершающий этап любой деятельности и, прежде всего образовательной, является самым ответственным, так как здесь подводится итог всей проделанной работы, а её результат является предметом обсуждения всего педагогического коллектива и гарантом поступления выпускника в высшее учебное заведение.

Старшеклассник вступает в новую социальную ситуацию развития сразу же при переходе из средней школы в старшие классы или в новые учебные заведения – гимназии, колледжи, училища.

Эту ситуацию характеризуют не только новый коллектив, но и самое главное, направленность на будущее:

на выбор образа жизни,

профессии,

референтных групп людей.

Необходимость выбора диктуется самой жизненной ситуацией, инициируется родителями и направляется учебным заведением.

Соответственно в этот период основное значение приобретает ценностно-ориентационная активность. Она связывается со стремлением к автономии, правом быть самим собой.

Юношеский возраст – это возраст противоречий: «Я нуждаюсь в жизненных экспериментах. Я хочу примерить и ту роль, и эту...»

Главные новообразования этого возраста:

открытие собственного «Я»;

осознание собственной индивидуальности и её свойств;

развитие рефлексии;

установка на сознательное построение собственной жизни;

появление жизненного плана;

постепенное вращение в различные сферы жизни.

К концу этого возраста школьник приобретает ту ступень идейной и психологической зрелости, которая достаточна для начала самостоятельной жизни, дальнейшего учения, или производственной работы.

Поэтому *отличительной чертой старшеклассника является самостоятельная деятельность.*

Под самостоятельной деятельностью мы понимаем

- *самостоятельную добычу информации;*
- *самостоятельную её переработку с учётом поставленных целей и задач;*
- *самостоятельное выполнение упражнений, заданий, задач (без всяких опор, без помощи учителя).*

Мы считаем, что *самостоятельная деятельность учащихся должна быть разумно сбалансирована и в классной, и в домашней формах учебно-познавательной деятельности на каждой ступени обучения.*

Для того чтобы самостоятельная деятельность была успешной и экономной по времени, необходимо:

- *научить учащихся рациональным способам работы над текстом в широком смысле его понимания (графический текст, аудиотекст, видеотекст, электронный текст)...*

«Нам всем не хватает умения читать текст»
(Л. В. Щерба);

- *управлять их учебно-познавательным процессом* и в классной, и в домашней формах деятельности за счёт тщательно продуманных проблемных заданий и задач (их количество, качество, последовательность), которые становятся рычагом управления учебно-познавательной деятельностью учащихся;
- *проводить систематически различные виды и формы контроля;*
- *разрабатывать комплексы специальных адекватно-градуированных упражнений, работающих по искоренению типичных ошибок учащихся.*

Память старшего школьника заметно изменяется в сторону ее произвольности.

Проанализировав и сопоставив мнения известных психологов (М. В. Антроповой, П. П. Блонского, Л. И. Мнацакнян), мы выделили основные особенности памяти на данном этапе развития:

- механическая память постепенно заменяется логической;
- непосредственное запоминание превращается в опосредованное;
- произвольное запоминание превращается в произвольное;
- механическое заучивание проявляется достаточно редко;
- постепенное овладение разными приемами запоминания;
- умение запомнить материал и систематизировать его по-новому.
- осмысленное запоминание материала на основе: анализа, расчленения на части, группировки по смыслу, синтеза.

Внимание, как известно, также выполняет важную роль в умственной деятельности.

Учёные-психологи (П. П. Блонский, Л. С. Выготский, П. Я. Гальперин, В. В. Давыдов, И. С. Кон, В. А. Сухомлинский) солидарны в том, что для старшего школьника характерна преобладающая роль произвольного внимания.

На основе их исследований, мы попытались выделить основные черты, характеризующие внимание старшеклассника:

- устойчивость;
- возможность переключения;
- распределенность;
- избирательность.

Старший школьный возраст – возраст неожиданных и удивительных перемен. Очень часто это превращение «гадких утят» в прекрасных лебедей.

Как правило, начало такому превращению дают *интересы*.

Анализ литературы в контексте данного явления, учет возрастных особенностей старшеклассников, ведущего вида их деятельности, позволили нам классифицировать области интересов старшеклассников, придав им определённую иерархию:

- к собственному «Я»;
- к взаимоотношениям между людьми;
- к чтению;
- к науке (теоретический интерес);
- к будущей профессии;
- к будущему.

Таблица 11.

Интересы старшеклассников в обобщённом виде

<i>Интересы</i>	<i>Автор Источник</i>	<i>Обоснование выделенных интересов старшеклассников</i>
<i>Интерес к собственному «Я»</i>	И. С. Кон Психология старшеклассника. М.: Просвещение, 1982.	Открытие собственного «Я», становление самосознания.
	И. С. Кон Психология ранней юности. М.: Просвещение, 1989.	Сопоставление своего наличного «Я» и идеального.
	Мнацакян Л. И. Личность и оценочные способности старшекласс- ников: книга для учителя. М.: Просвещение, 1991.	Анализ своего жизненного опыта.
	Л. И. Божович Проблемы формирования личности. М., 1995.	Определение себя и своего места в мире.
<i>Интерес к взаимоотноше- ниям между людьми</i>	И. С. Кон Психология старшеклассника. М.: Просвещение, 1982.	Интерес к обязанностям и правам по отношению к обществу.
	Л. И. Мнацакян Личность и оценочные спо- собности старшеклассников: книга для учителя. М.: Просвещение, 1991.	Интерес к окружающим людям.
	М. В. Антропова Мир детства: юность. М.: Педагогика, 1988.	Интерес к человеческим отношениям.
<i>Интерес к чтению</i>	М. В. Антропова Мир детства: юность. М.: Педагогика, 1988.	Чтение удовлетворяет целому ряду потребностей: помогает сложиться мировоззрению, расширяет кругозор, удовлет- воряет познавательные интересы.
<i>Интерес к науке (теоретичес- кий интерес)</i>	М. В. Антропова Мир детства: юность. М.: Педагогика, 1988.	Проявление интереса к самому предмету, а не учение из-за осо- знания долга перед родителями, учителями.

<i>Интерес к будущей профессии</i>	И. С. Кон Психология ранней юности. М.: Просвещение, 1989.	Проблема выбора профессии, дальнейшего жизненного пути находятся в центре внимания старшеклассника.
	Мнацакочян Л. И. Личность и оценочные способности старшеклассников: книга для учителя. М.: Просвещение, 1991.	Оценка профессии и конкретной специальности, соотнесение ее со своими способностями, склонностями.
	Е. А. Шумилин Педагогические особенности личности старшеклассника. М.: Педагогика, 1979.	Оценка будущей профессии с точки зрения своих притязаний (престиж, статус, уважение).
<i>Интерес к будущему</i>	А. С. Макаренко Воспитание гражданина. М.: Просвещение, 1988.	«Чем старше возраст, тем дальше отводится грань ближайшей перспективы. У юноши близкая перспектива не имеет большого значения».

Следует отметить, что в ранней юности абстрактное мышление значительно преобладает над конкретным.

Е. А. Шумилин говорит о том, что «овладение абстрактными и теоретическими знаниями приводят к изменению у старшеклассников самого течения мыслительного процесса».

Выделяются положительные и отрицательные качества мышления учащихся данной возрастной группы.

Положительным является то, что:

- «В ходе усвоения учебного материала они стремятся самостоятельно раскрыть отношения общего и конкретного, формулировать определения научных понятий»;

- «Старшеклассники приходят к пониманию причин явлений, связывают отдельные частные случаи в цепь закономерных фактов»;

- «Испытывают потребность в интеллектуальной деятельности»;

– Характеризуются «живостью ума, которая проявляется в смекалке, находчивости, в способности легко ориентироваться в незнакомом материале».

Отрицательным же является то, что старшеклассники:

– Имеют склонность к «необоснованным рассуждениям, умозаключительным философствованиям», «оперированию абстрактными понятиями в отрыве от их реального содержания»;

– Оценивают «существенное как менее значимое, чем несущественное»;

– Иногда «преувеличивают свои умственные способности и успокаиваются на достигнутом»;

– Имеют склонность к «отвлеченному теоретизированию, созданию абстрактных теорий».

Таким образом, *ранняя юность* – это возраст *больших противоречий*, наиболее выраженных внутренних и внешних конфликтов.

Это период значительных эмоциональных, интеллектуальных, морально-нравственных и волевых изменений.

Юношеский возраст – это период выработки мировоззрения, период бурного развития и функционирования психических процессов.

Их интересы в большей степени направлены *на* собственное убеждение, открытие своего «Я», науку, будущее.

Мышление старшеклассников отличается более высоким уровнем абстрагирования, внимание – произвольностью, память – логичностью.

Мышление старшего школьника становится близким к мышлению взрослого человека. И. С. Кон определяет его как «диалектическое».

Поэтому, на наш взгляд, именно *СТАРШЕКЛАСНИК*

- *анализирует* профессиональную деятельность учителя с точки зрения его компетентности: знание предмета, углублённое знание предмета, интеллект, кругозор, эрудиция, педагогическая деятельность на уроке: его содержание, структура, диалоговый характер, полезность ...;

- *формирует* собственное мнение о нём как о профессионале и, соответственно, собственное отношение к его предмету...

Продвигаюсь

Топчусь на месте

Обогащаюсь

Стагнирую

Совершенствуюсь

Не совершенствуюсь

Развиваюсь

Не развиваюсь

Интересуюсь

Становлюсь безразличным

...

...

В зависимости от этого и складываются взаимоотношения в старшей школе: Учитель \longleftrightarrow Ученик.

Влияние старшеклассников на Учителя очень велико.

Их желание хорошо учиться, совершенствоваться, развиваться, консолидировать ранее усвоенное, познавать новое, вынуждают Учителя не только менять стратегию и тактику обучения, если она не соответствует запросу учащихся, но и свой профессиональный «багаж».

В противном случае, наступает ситуация, когда «верхи не могут, низы не хотят».

Это главная отличительная черта старшей школы: каков Ученик – таков и Учитель.

По нашему мнению, старшеклассник нуждается в таком виде поддержки как педагогическое сопровождение, а что касается тактик, это – содействие, взаимодействие, помощь.

Разумеется, такая дифференциация педагогической поддержки и её тактик условна.

Не может быть точных, раз и навсегда данных рекомендаций, ибо это противоречит самой сути педагогической поддержки: *индивидуальное развитие ребёнка.*

Мы считаем, что *каждый урок для каждого Учителя, каждого Ученика, на каждом этапе обучения – это:*

УРОК ЖИЗНИ, это ОСОБАЯ СРЕДА

взаимпроживания,

взаимопонимания,

взаимобогащения,

взаиморазвития,

взаимовоспитания,

взаимовзроslения,

...

Подтверждение данной позиции мы находим в мнениях самих учащихся:

УРОК ГЛАЗАМИ УЧЕНИКА

«Многие уроки – это уроки жизни.

Во всяком случае, они помогут нам в будущем.

Они похожи на спор и согласие»

*«Урок – это поучение на всю жизнь.
Он похож на разговор Мамы и Ребенка,
то есть учителя и Ученика»*

*«Иногда урок бывает похож на безмолвную пустыню,
иногда на бурлящий горный поток»*

*«Урок похож на маленькую жизнь,
которая длится 40 минут,
а потом – такое счастье – можно повеселиться,
ведь перемена в маленькой жизни как выходной»*

*«Урок похож на небо, солнышко на нем – это учитель,
а лучики – ученики. Солнце на уроке преодолевает
много тучек-проблем, чтобы нас научить.
Звездочки – это оценки, которые мы получаем»*

*«Урок похож на человека.
Он говорит и поясняет тему.
Он шепчет нам и помогает.
У каждого класса есть Урок.
Он маленький, но умный.
Он дух, дыхание учителя, его слова.
Он есть везде, не только в классах»*

Рис. 7. «Урок» в понимании Ученика

Нами подробно рассмотрены:

- психолого-педагогическая характеристика и личностные качества школьника на разных ступенях обучения;
- динамика интеллектуально-личностного развития и саморазвития;
- роль Учителя в дидактическом процессе, акцентируя внимание на его профессиональных и личностных качествах, в связи с тем, что мы:
 - *учитываем* многообразие и вариативность тактик педагогической поддержки;
 - *соотносим* их с вышеизложенными факторами;
 - *понимаем*, что основной задачей учебно-воспитательного процесса в школе является формирование у учащихся базовых, нравственно-интеллектуальных качеств, таких как духовность, порядочность, компетентность, творчество, индивидуальность.

«Не случайные удачи должны определять наш успех, не счастливые находки, а кропотливый поиск, анализ зависимости того, что получается, от того, что делаешь».

3.4. Теоретический анализ учебной книги как составляющей дидактического процесса

Анализ педагогической литературы показал, что в современных условиях, когда возрастают значение и объем самостоятельного добывания знаний учащимися, а центр тяжести в обучении переносится на активные формы овладения знаниями, умениями и навыками, актуализируется роль учебной книги.

Учебная книга рассматривается как родовое понятие, объединяющее различные виды произведений учебной литературы.

Учебник и учебное пособие являются разновидностями учебной книги.

Учебник – это основное средство обучения;

учебное пособие – дополнительное или вспомогательное учебное издание.

В данной работе значимым является само родовое понятие – «учебная книга».

В современном образовательном, в частности, дидактическом процессе учебная книга призвана наиболее полно и разносторонне раскрывать содержание учебного материала, способствовать, *с одной стороны*, выработке у обучаемых практических умений и навыков познавательной учебной деятельности, *а с другой* – становлению эмоционально-ценностного отношения к ней.

Таким образом, учебная книга трансформируется из пассивного носителя информации в активную дидактическую систему.

По отношению к учащемуся, учебная книга является основой формирования его познавательной активности, свойств личности, проявляющихся в деятельности, и характеризующихся тремя основными признаками:

- 1) степенью интенсивности учебной деятельности;
- 2) особенностями отношения к осуществляемой деятельности;
- 3) характером её регуляции (внешняя регуляция, саморегуляция, их взаимодействие).

В отношении к содержанию учебной деятельности, учебная книга является источником учебного материала – системы, состоящей из упорядоченного множества взаимосвязанных элементов знаний, умений и навыков, объединенных общей целью обучения учащихся.

Структура данной системы является устойчивой, так как эти связи определены:

- психолого-педагогическими требованиями к обучению детей определенного возраста;
- дидактическими требованиями к конкретному учебному предмету.

3.5. Дидактические функции учебной книги

Анализ дидактических исследований в данной области позволяет выделить функции учебника.

Традиционно главными среди них считают

- информационную,
- обучающую.

К этому исследователи добавляют утверждение о том, что *с помощью учебника происходит управление познавательными действиями ученика.*

Отсюда появляется возможность трактовать учебник как целостную информационную модель обучения, как своеобразный «сценарий» учебного процесса в целом, в котором отражены основные подходы к обучению и способы их реализации.

С этих позиций в учебнике должны быть отражены все составляющие деятельности обучения, включая

- цели,
- систему познавательных действий с учебным материалом,
- формы обучения,
- способы контроля результатов учебной деятельности.

Специальным анализом дидактических функций учебника занимались многие исследователи в области общей педагогики и предметной дидактики.

Д. Ш. Матрос, Д. М. Полев, Н. Н. Мельникова определяют задачи школьного учебника следующим образом:

«Сейчас, как представляется, нужны школьные учебники принципиально нового типа, которые могли бы выполнять

роль интеллектуального самоучителя». Но для этого необходимо изменить принципы конструирования учебного текста.

В частности, подобного рода учебник по своему содержанию и форме должен быть проекцией не только научного знания, но и основных психологических линий интеллектуального развития детей, в том числе линий, связанных с учетом особенностей состава и строения ментального опыта ребенка.

Дидактические функции учебника стали предметом многочисленных исследований (в частности, В. Г. Бейлинсон, И. Л. Бим, Г. Г. Граник, Д. Д. Зуев, В. В. Краевский, Н. Ф. Талызина и другие дают теоретический анализ сущности понятия «дидактическая функция», описание и классификации дидактических функций).

В общем виде, под *дидактической функцией* учебника понимаются целенаправленно сформированные его свойства (качества) как носителя содержания образования и основного книжного средства обучения, наиболее полно отвечающие целевому назначению учебника в процессе реализации содержания образования в условиях развивающего, воспитывающего обучения.

В педагогической теории существует несколько классификаций функций школьного учебника.

Мы остановимся на анализе двух из них:

- классификации Д. Д. Зуева;
- классификации Д. В. Чернилевского.

Таблица 12.

Функции школьного учебника

<i>№</i>	<i>Наименование функции</i>	<i>Содержание</i>
1	Информационная	Благодаря учебнику ученик знакомится со способами учебной деятельности и действиями, лежащими в их основе, а также с ключевыми понятиями и основными идеями курса, ориентированного на определенный образовательный стандарт.
2	Трансформационная	Имеет место педагогическая адаптация научных знаний, которая осуществляется в соответствии с основными дидактическими принципами, включая принцип проблемности, научности, филологичности.
3	Систематизирующая	Информация, заключенная в учебнике, должна быть структурирована в некоторые целостные единицы; содержать не только учебный текст, но и аппарат ориентировки и организации усвоения материала: вопросы, схемы, задания, упражнения. Методическими критериями должны быть: ясность, точность, последовательность, доказательность.
4	Координирующая	Учебник, являясь основным средством обучения, объединяет вокруг себя другие дидактические и методические средства.
5	Воспитательно-развивающая	Системообразующая функция, реализуемая через содержание. Смысловая структура должна быть ориентирована на зону ближайшего развития учащихся определенного возраста. Диалоговая форма изложения учебного материала способствует реализации этой функции.

Изложение знаний в учебнике должно подчиняться

- *принципам обучения* (систематичности, последовательности, наглядности, научности, доступности);
- *специальным принципам* конструирования содержания образования:
 - учета полифункциональности содержания образования,
 - его динамичности, рефлексивного (диалогического) усвоения,
 - проблемности.

Считают, что необходимость использования двойного набора принципов обусловлена тем, что учебник

- *обеспечивает* содержательно-деятельностную сторону обучения,
- *является* самостоятельным, хотя и специально конструируемым для определенных социально-педагогических, дидактических и методических целей, ценностью как учебная книга.

Также важной стороной учебника является его структура. Дж. Брунер подчеркивает значение структурирования знаний для прочности обучения:

«Пока какой-либо факт не соотнесен со структурой, он быстро забывается».

Исследователи отмечают, что в учебнике должны четко определяться

- ключевые понятия,
- их система,
- основные идеи курса,
- упражнения, способствующие выработке умений, навыков, отношений.

Одно из главных требований к учебнику – ориентация на определенный образовательный стандарт.

В свете современных идей гуманитаризации и гуманизации образования усиливается такое требование к учебнику как обеспечение диалога с учебной книгой.

Еще М. Монтень писал о трех видах общения:

общение с книгой,
собеседником,
самим собой.

Первичным среди них является общение с самим собой, и уже от него начинается общение с книгой.

Характер обучения не может быть обеспечен только насыщением учебного плана гуманитарными дисциплинами, – необходим еще и гуманитарный способ освоения и усвоения содержания образования, а таким способом является диалог.

Диалогический характер полноценного усвоения знаний – залог всякого понимания.

Приглашение к диалогу – это приглашение к размышлению, поэтому текст в учебнике должен быть не только повествовательным, повествующим о чем-то, но и с попыткой рассуждения, размышления о том, о чем рассказывается в данном тексте.

В качестве примеров в педагогической литературе называют учебники, серии «Петербургская школа», написанные П. А. Барановым, А. Я. Юдовской, Л. Н. Махинько, Л. К. Ермолаевой, А. В. Даринским, Д. Н. Муриным, Н. И. Элиасберг и другими.

Диалоговая функция учебника позволяет

- активизировать мышление ученика как читателя;
- учить ставить вопросы и отвечать на них;
- побуждать ученика к поиску и решению проблем, поднимаемых в тексте;
- развивать умение чтения до искусства;
- учить активной рефлексии.

Поэтому диалоговая функция учебника должна быть реализована в его содержании, в явном, а не в скрытом виде.

Более того, она относится к числу важнейших, если не ведущих, функций учебника.

Трансформационная функция.

Это функция, связанная с педагогической переработкой научных знаний, подлежащих усвоению.

Большое значение дидактической обработке научных знаний и сведений придавал К. Д. Ушинский.

Он писал:

"Много значит для ребенка, если он прочтет несколько статей с полным их осознанием, с полным пониманием не только мысли, но и связи мыслей".

Воплощение информационной, диалоговой и трансформационной функций должно строиться с учетом психолого-дидактических закономерностей:

- восприятия,
- внимания,
- мышления,
- запоминания.

Систематизирующая функция.

Реализация этой функции обеспечивается через выполнение следующих требований:

- *отражение* в учебнике логики построения учебной программы (конкретная учебная программа \longleftrightarrow соответствующий учебник);
- *системность* и *систематичность* развертывания материала при наличии в нем разных видов связей:
 - содержательно-логических,
 - структурно-функциональных.

Первые требуют обоснования и раскрытия связей в системе: явление – понятие – закон – научный факт – теория – следствия – приложения (Л. Я. Зорина);

вторые опираются на соответствующие принципы обучения:

от легкого к трудному,

от простого к сложному,
от общего к частному;

- *доступность* учебника: возможность самостоятельного изучения учебника без помощи учителя.

В учебнике должны быть интегрированно реализованы и другие функции:

закрепления,
самообразования,
самоконтроля.

Координирующая функция учебника заключается в том, что учебник, являясь основным средством обучения, объединяет вокруг себя другие дидактические и методические средства.

В них указываются те упражнения, задания, задачи, которые ученик должен выполнить.

Индивидуализация и дифференциация обучения требуют значительного разнообразия и избыточности информации, упражнений, заданий, задач, которые бы способствовали консолидации и закреплению знаний; самообразованию и саморазвитию школьника.

Воспитательно-развивающая функция.

Воспитательно-развивающая функция является *системообразующей функцией учебника.*

Она реализуется при условии, если учебник по-настоящему интересен ученику – содержанием, смыслом, структурой.

Принцип гуманитаризации образования требует презентации сведений из истории науки, из жизни ученых, живого языка изложения материала.

Это значит, что содержание учебного материала, его смысловая структура должны быть ориентированы на зону ближайшего развития учащихся определенного возраста.

Д. В. Чернилевский дает несколько иную классификацию функций учебника.

Им выделяются:

Информационная функция – раскрытие сути учебника как носителя содержания обучения, представленного текстом и иллюстрациями.

Функция руководства деятельностью преподавания – раскрытие дидактико-методологического содержания программы, то есть учебник определяет набор, акцентирование, ранжирование всего учебного материала (текстов, заданий, примеров).

Благодаря этому он становится для преподавателя средством планирования, подготовки и проведения обучения.

Функция стимулирования – определение значения учебника в закреплении знаний и стимулировании учения, повышение интереса учащихся к материалу, возможностям его использования.

Материал учебника должен вырабатывать умение работать с дополнительной литературой и справочниками.

Функция упражнений, самоконтроля – обеспечение прочного и устойчивого усвоения знаний и умений, что достигается посредством упражнений, повторений, систематизации, организации контроля и самоконтроля.

Функция координации – установление взаимосвязи с другими книгами и средствами учебно-методического обеспечения конкретной дисциплины.

Последние представляют собой систему дидактических средств обучения (при ведущей роли учебника), которая обеспечивает наиболее полную реализацию учебно-воспитательных задач и развитие личностных качеств специалиста.

Функция рационализации – ориентирование на экономию времени преподавателя и учащихся, как на классных, так и на внеклассных занятиях.

Обеспечивается регулирование трудозатрат, использование дополнительных средств и аппарата для выработки

рациональной основы ориентировочных действий учебного процесса.

Воспитательная (мировоззренческая) функция –

- развитие у учащихся с помощью учебника
 - научного мировоззрения,
 - научного и творческого мышления,
 - экономической культуры,
 - целостного отношения к научным знаниям;
- формирование эмоционально-мотивационной сферы:



Рис. 8. Структура учебной книги

Очевидно, что речь идет о выявлении гуманистической ориентации естественнонаучного знания посредством определения количества, качества, последовательности текстов ↔ иллюстраций к ним ↔ упражнений ↔ заданий ↔ задач в комплексе, так как эффективность учебно-воспитательного процесса зависит от роли, места, назначения и степени реализации каждого предмета.

На наш взгляд, в проанализированных нами классификациях, отсутствует одна из первостепенных (и прежде всего, для обучения в младшем школьном возрасте) дидактических функций учебной книги, а именно: *функция управления учебной деятельностью учащихся – учением.*

Суть ее состоит в том, что учебник является развернутой во времени и пространстве содержательной программой учебной деятельности для школьника, построенной как его последовательное приближение к реализации образовательных целей через систему дидактических средств.

Если говорить о более широком, нежели педагогический, – социальном контексте, то дидактические и воспитательные возможности учебной книги определяются информационным и ценностным состоянием общества в целом.

Границы и содержание учебно-информационного пространства находятся под опосредованным влиянием социального развития.

На основании выводов ряда исследователей можно утверждать, что в современной системе образования сформировалась стабильная потребность в учебниках нового типа, направленных на обеспечение реализации следующих видов учебной деятельности школьников:

- самостоятельного освоения и усвоения учебного материала;
- самостоятельной работы на уроке и дома;
- выполнения домашних заданий;
- подготовки к проверочным работам;

- подготовки к поступлению в вуз или в среднее специальное учебное заведение.

Таким образом, мы считаем, что основное назначение современного учебника, как микромоделей гуманно-личностного образовательного процесса, заключается в следующем:

- мотивационная основа деятельности главных участников дидактического процесса;
- управление учебно-познавательной деятельностью Ученика \longleftrightarrow Учителя;
- информационно-дидактическое обеспечение для самообучения, самообразования, саморазвития, самосовершенствования.

3.6. Содержание и структура учебной книги

К основным требованиям, предъявляемым к содержанию учебника, относят следующие:

- *степень соответствия* образовательному минимуму;
- *концептуальная целостность* содержания;
- *корректность раскрытия* понятийного аппарата;
- *ориентированность* на самостоятельность мышления;
- *наличие* и уровень заданий поискового, творческого характера;
- *наличие* заданий репродуктивного характера;
- *возможность* самостоятельного усвоения учениками;
- *пригодность* для использования на уроке;
- *достаточность* для выполнения домашних заданий;
- *возможность* для подготовки к контролю знаний.

Таким образом, *специфика любого учебника* состоит в том, что его содержание имплицитно включает в себя *всю технологию дидактического процесса*.

Исходя из этого, мы экспериментально доказали, как педагогическая технология – система дидактических действий (на материале обучения иностранному языку) –

реализуется средствами учебной книги, которая, в свою очередь, становится системообразующим компонентом данной педагогической технологии.

«Иностранный язык» в педагогической литературе определяется следующим образом:

- сфера коммуникативной деятельности (содержание обучения моделирует содержание общения), темы, ситуации и программы их развертывания, коммуникативные и социальные роли, речевые действия и речевой материал (тексты, речевые образцы...);

- языковой материал, правила его оформления и навыки оперирования им;

- комплекс специальных (речевых) умений, характеризующих уровень практического владения иностранным языком как средством общения и познания;

- система знаний национально-культурных особенностей и реалий страны изучаемого языка, минимум этикетно-узуальных форм речи и умение ими пользоваться в различных сферах общения;

- общие учебные умения, рациональные приемы умственного труда, обеспечивающие культуру учебно-познавательной деятельности обучаемых по усвоению иностранного языка.

Отметим, что дидактическое понятие «содержание» трансформируется в понятие «учебный материал» при переходе от анализа дидактической системы к анализу дидактического процесса при их диалектическом единстве.

С нашей точки зрения, *содержание (учебный материал)* – это *информационно-дидактическая среда*, включающая:

- педагогически-целесообразно отобранную и структурированную информацию;
- способы ее реализации, организованные в условиях педагогической поддержки и обеспечивающие

процессы обучения —> учения —> самообучения —> саморазвития.

С учетом выше обозначенных характеристик, особенностей содержания и структуры, проанализируем специфику учебников английского языка.

По данным ведущих специалистов сегодняшнего дня основным средством обучения иностранному языку является не учебник, а УМК (учебно-методический комплект).

Его содержательное наполнение определяется целью обучения ИЯ на современном этапе; формированием соответствующих компетенций в комплексе на уровне порогового владения ИЯ.

Е. Н. Соловова отмечает, что состав современных отечественных и зарубежных УМК может незначительно варьироваться, но, *если этот УМК претендует на эпитет "современный", то у него должна быть определенная инвариантная часть.*

К дополнительным средствам обучения относятся различные учебные пособия, как профессионально изданные, так и составленные самим учителем.

Это могут быть:

- другие УМК, которые используются лишь частично;
- специальные учебные пособия для развития (совершенствования) конкретных видов речевой деятельности;
- книги для чтения;
- разнообразные видео и аудиоматериалы;
- сборники языковых и речевых игр для различных этапов обучения;
- компьютерные программы;
- таблицы и схемы;
- карточки, картинки;
- музыка и песни;

– рифмовки и стихи;

....,

то есть все то, что разумно *дополняет* и *компенсирует* определенные недостатки базового УМК.

Идеального курса для всех возможных условий обучения не существует.

Анализ действующих пособий и учебников показал, что все они в той или иной степени компенсируют недостатки базового УМК в аспекте языкового образования учащихся.

Вместе с тем, *воспитательный потенциал учебного предмета не всегда принимается во внимание.*

Разумеется, по словам Л. Н. Толстого: «...воспитание и образование нераздельны. Нельзя воспитывать, не передавая знания, всякое же знание действует воспитательно».

Но если вернуться к целям обучения, которые должны определять выбор средств, в том числе и учебных пособий, то уместно вспомнить слова К. Д. Ушинского, который писал: «Иностранные языки могут быть изучаемы с различной целью.

Первая цель – ознакомиться с литературой того народа, язык которого изучают.

Вторая – *дать средство логического развития уму, так как усвоение организма каждого языка дает в этом отношении средства наилучшей умственной дисциплины, в особенности, если этот язык развит так органически, как языки Греции и Рима.*

В-третьих, иностранные языки изучаются как средство словесно или письменно войти в сношение с людьми той нации, язык которой мы изучаем.

В-четвертых, наконец, для того, чтобы разговаривать, или переписываться с нашими земляками, обладающими практически теми же иностранными языками».

Преподавателям иностранного языка, безусловно, известны эти слова К. Д. Ушинского; тем более осведомлены должны быть и авторы различных учебных пособий.

Однако, вторая цель по К. Д. Ушинскому нередко выпадает из поля зрения:

«дать средство логического развития уму».

К сожалению, до сих пор в современной школе уделяется недостаточно внимания умственному воспитанию средствами учебного предмета "иностранный язык".

Общеизвестно, что лингвистический интеллект (способность освоения и общения на нескольких языках) заложен в левом полушарии головного мозга, – там, где происходит построение предложений:

«Словарный состав языка показывает, о чём думает народ, а синтаксис – как он думает».

Автор данной работы разделяет мнение ученых-классиков и современников о том, что английская грамматика обладает неисчерпаемым потенциалом для «логического развития ума» учащихся, так как грамматика – это:

- явление, «обогащающее сознание», «развивающее самосознание человека»;
- «концептуальная рамка (каркас) для концептуального материала, выражаемого лексически»;
- неотъемлемый функционально-структурный компонент всех речевых умений (Аудирование – Говорение – Чтение – Письмо):

ГРАММАТИКА

«... ум языка» Вильгельм фон Гумбольдт

«... искусство чтения и письма»

«...это стержень общения» Л. В. Щерба

«... структура языка, она превращает язык в речь»
Н. И. Жинкин

*«... это трамплин, от которого следует отталкиваться,
чтобы попасть в сферу мысли» Н. И. Жинкин*

*«...начало самонаблюдений человека над собственным
мышлением и выражением его в словах»*
К. Д. Ушинский

«...искусство ставить нужные слова в нужном месте»
Эккерсли

*«... скелет языка, а если, скажем, позвоночник искривлён,
то кривой выглядит и вся фигура» Е. И. Пассов*

Рис. 9. Грамматика как «средство логического развития ума»

Второй аспект, которому мы уделяем особое внимание – это познавательная, умственная самостоятельность. «Познай грамматику самостоятельно» – вот к чему мы призываем школьников и, в свою очередь, оказываем педагогическую поддержку.

Средством деятельной педагогической поддержки в овладении английской грамматикой и языком в целом стал разработанный нами дидактический комплекс "Сам себе грамматик».

В данном комплексе особое внимание уделено грамматике – стержню общения, которая до сих пор является слабым звеном процесса освоения и усвоения иностранного языка, как средства коммуникации.

Это происходит потому, что все существующие грамматики, грамматические справочники, учебники, учебные пособия снабжают школьников готовыми «грамматическими знаниями» – это правила, образцы, примеры, схемы, таблицы..., «освобождая» школьников от каких-либо собственных интеллектуальных усилий.

Им нет нужды делать что-либо самостоятельно:

- выводить правила;*
- приводить примеры;*
- давать образцы;*
- изображать что-либо схематически;*
- сравнивать;*
- анализировать;*
- обобщать...*

Таким образом, «грамматические знания» подаются «извне», и поэтому школьнику нечего зафиксировать в «личной системе грамматики», так как нет продукта самостоятельной индивидуальной деятельности:

«Самостоятельность головы учащегося – единственное прочное основание всякого плодотворного учения» (К. Д. Ушинский).

Данный дидактический комплекс может быть отнесен к дополнительному компоненту учебно-методического комплекса и служить своего рода модулем для любого УМК.

Модуль в современной дидактике трактуется по-разному, но один из подходов отвечает всем параметрам предлагаемого нами комплекса как средства оказания деятельной педагогической поддержки школьникам в овладении ИЯ, его структурной основы – грамматики, которая «превращает язык в речь».

Г. И. Михалевская определяет модуль как систему учебных занятий, позволяющую достичь дидактической цели в виде знаний и умений, определенных модульной программой в соответствии с базовым учебным планом и госстандартами.

Рассмотрение теории модульного обучения не входит в наши задачи, а об авторском дидактическом комплексе, как примере деятельной педагогической поддержки, будет рассказано в следующих главах.

Глава 4. КОНЦЕПЦИЯ ДЕЯТЕЛЬНОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ ШКОЛЬНИКА В ОБРАЗОВАНИИ

4.1. Авторская технология педагогической поддержки школьника в образовании

«Успехи науки не в том, что она находит, а в том, как найденное применяет»

Выделение педагогической поддержки как самостоятельной составляющей образовательного процесса, наряду с обучением, воспитанием, учением и развитием, нашло свое воплощение в теоретических и прикладных исследованиях современных ученых-педагогов.

Ведущим теоретическим положением данной работы является научное обоснование «очеловеченной» учебной книги как активной дидактической системы, реализующей технологию деятельной педагогической поддержки школьника в целостном развитии его интеллектуально-личностного творческого потенциала, как интегрального качества, способствующего

- развитию гуманно-компетентной, самостоятельной, конкурентоспособной личности;*
- формированию собственной системы социальных ценностей.*

Предметом нашего исследования стали:

- разработка концептуальной модели деятельной педагогической поддержки школьников в учении;
- построение и апробация специальной адаптивной технологии деятельной педагогической поддержки.

В настоящей работе под «педагогической технологией» понимается – «строго научное проектирование и точное воспроизведение гарантирующих успех педагогических действий».

Принципы

построения и реализации технологии педагогической поддержки:

- функционального взаимодействия основных участников дидактического процесса;
- субъектности в учении;
- дифференцированного построения содержания учебного материала;
- структурной организации учебного материала;
- оптимального сочетания понятийного и иллюстративного учебного материала;
- самостоятельности ученика в организации собственной учебной деятельности на уроке и вне урока.

Условия

построения и реализации технологии педагогической поддержки

- систематическое, целенаправленное использование комплекса;
- взаимодействие главных участников дидактического процесса на основе распределения дидактических ролей:
автор – "опосредованный учитель" – субъект ПП;
учебная книга – "интеллектуальный самоучитель" – средство ПП;
учитель – «непосредственный организатор» – субъект ПП;
ученик – "сам себе учитель";
родитель – "домашний учитель";
- опора на функциональные разновидности ведущей деятельности:
младший школьный возраст – учебная; средний – общение в процессе обучения; организованная трудовая деятельность; старший – учебно-познавательная; учебно-профессиональная.

Средство построения и реализации технологии педагогической поддержки

АВТОРСКАЯ УЧЕБНАЯ КНИГА

Система адекватно-градуированных упражнений и текстов, предусматривающих разную степень самостоятельности интеллектуальной деятельности школьников:
упражнения-задания; упражнения-задачи;
количество, качество, последовательность текстов

Результат

реализации технологии педагогической поддержки:

- самообразование
 - саморазвитие
 - самореализация
- основных участников дидактического процесса

Рис. 10. Концептуальная модель технологии деятельной педагогической поддержки школьников в учении

Психолого-педагогические принципы построения образовательного процесса, оптимальные адаптивные условия, обеспечивающие его реализацию, система дидактических средств объединены в рамках педагогической технологии в систему взаимоопределяющих компонентов.

Прогнозируемый с достаточной долей уверенности учебный результат представляет собой, своего рода, системную надбавку – то есть, он определяется совокупностью всех компонентов педагогической технологии.

В предлагаемом выше рисунке нашли свое отражение концептуальная модель, её структура и компоненты авторской технологии деятельной педагогической поддержки школьников в учении.

Итак, нами были сформулированы авторские *принципы проектирования и реализации технологии деятельной педагогической поддержки*, на основе которых может быть спроектирована и реализована адаптивная технология педагогической поддержки школьников в учении.

Каждый из них выступает в качестве соответствующего критерия оценки эффективности учебной деятельности, определяющего как характер взаимосвязи процессов обучения и учения, специфику их разворачивания с позиций учителя и учащегося, так и систему дидактических средств, реализованных в рамках авторской адаптивной технологии деятельной педагогической поддержки школьников в учении.

Авторские принципы базируются на общедидактических принципах организации образовательного процесса, таких как: гуманизация, научность, новизна, индивидуализация, сознательность, активность, наглядность, систематичность, последовательность, прочность, доступность.

Важно отметить, что под «*обучением*» мы понимаем специально организованную познавательную деятельность школьников, а «*учение*» – есть деятельность школьника по самоизменению путем овладения способами познавательной

деятельности с целью присвоения элементов социального опыта.

К специфическим принципам организации учебной деятельности, отвечающим требованиям деятельной педагогической поддержки, нами были отнесены следующие:

1. *Принцип функционального взаимодействия основных участников дидактического процесса*, который определяет характер сотрудничества ученика, учителя, родителя и автора учебной книги; *ориентирует* процесс обучения на поддержку интеллектуально-личностного развития школьника, его саморазвитие и творческую самореализацию.

2. *Принцип субъектности в учении*, который предполагает, что ученик из позиции объекта обучения, на которого направлено педагогическое воздействие учителя, переходит в позицию субъекта учения, имеющего личностный самостоятельный опыт учебной деятельности.

3. *Принцип дифференцированного построения содержания учебного материала*, который определяет поэтапность введения учебного материала; его градацию и последовательность; его достаточность и избыточность; адекватность обучающих и контролирующих упражнений характеру учебного содержания и учебной деятельности.

4. *Принцип структурной организации учебного материала*, который предполагает предъявление дидактических образцов; накопление их обучающимися; наполнение образцов новым содержанием; «столкновение» логических структур (взаимоисключающих или взаимодополняющих); усложнение условий функционирования грамматического навыка.

5. *Принцип оптимального сочетания понятийного и иллюстративного учебного материала*, который приобретает особую значимость в обучении школьников на этапах накопления дидактических образцов; самостоятельной тре-

нировки; применения, то есть на этапе самостоятельной продуктивной учебной деятельности.

6. *Принцип самостоятельности ученика в организации собственной учебной деятельности на уроке и вне урока*, который позволяет ему выбирать тексты, упражнения, задания, задачи в зависимости от степени их субъективной сложности, определять последовательность и темп их выполнения, что в результате приводит к формированию индивидуального стиля учения.

Совокупность психолого-педагогических и дидактических условий отражает особенности организации дидактического взаимодействия между учителем и учащимся в рамках авторской педагогической технологии.

Первым общепедагогическим условием проектирования и организации технологии педагогического процесса является:

- систематическое, целенаправленное использование дидактического комплекса;
- четкое определение дидактических функций (ролей) между основными участниками дидактического процесса.

Мы предлагаем графическое представление авторской модели *функционального взаимодействия основных участников дидактического процесса*:

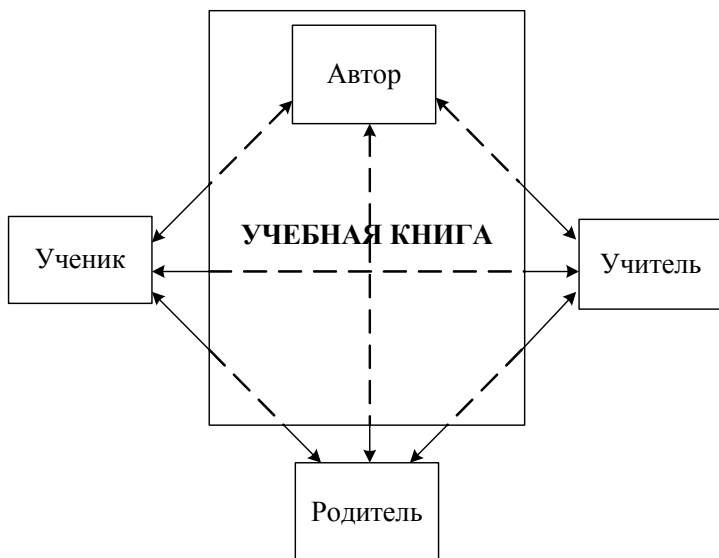


Рис. 11. Функциональное взаимодействие основных участников дидактического процесса в рамках технологии деятельной педагогической поддержки

Определим дидактические функции каждого из представленных участников учебного процесса.

Автор – «опосредованный учитель» – субъект педагогической поддержки:

- *адаптирует* принципы, содержание, методы, формы, средства обучения к учебным возможностям и задачам обучения на разных этапах;
- *создает* «ситуацию успеха»: оптимальные педагогические условия для самообразования, саморазвития, самореализации всех участников дидактического процесса;
- *реализует* основную функцию управления самостоятельной учебной деятельностью учащихся (в ее когнитивном и эмоциональном аспектах) через авторскую учебную книгу;

- *обеспечивает* положительную динамику результатов учебной деятельности на индивидуальном уровне.

Учебная книга – «интеллектуальный самоучитель», средство обучения и педагогической поддержки:

- *создает* условия для формирования
- *собственно интеллектуальных действий, таких как:*
 - наблюдение,
 - думание,
 - анализ,
 - синтез,
 - противопоставление,
 - обобщение;
- *речемыслительных действий:*
 - описание,
 - рассуждение,
 - объяснение;
- *обеспечивает* возможность выбора адекватных способов выполнения учебных заданий и задач разного характера;
- *управляет* процессом продуктивного усвоения учебного материала;
- *способствует* формированию индивидуального стиля учебной деятельности как личностного результата обучения в целом;
- *является* интегрированным средством реализации технологии педагогической поддержки.

Ученик – «сам себе учитель» – субъект учения:

- *включается* в управление процессом усвоения учебного материала;
- *овладевает* различными способами учебной деятельности (в том числе, способами самоконтроля и самокоррекции);

- овладевает различными видами общения (с собой, с книгой, с учителем, с родителями ...) в рамках дидактического процесса;

Учитель – «непосредственный организатор» – субъект педагогической поддержки и педагогической помощи:

- изучает и оценивает учебную книгу, соотносит ее с собственной педагогической позицией;
- овладевает авторской технологией педагогической поддержки и реализует ее в учебном процессе;
- создает «ситуацию успеха» непосредственно на уроке;
- инициирует самостоятельную учебную деятельность учащихся, обучая рациональным способам работы с книгой;
- берет на себя ответственность за личностный продукт учебно-познавательной деятельности учащихся.

Родитель – «домашний учитель» – субъект педагогической помощи:

- знакомится с авторской учебной книгой;
- создает условия для продуктивной самостоятельной учебной деятельности школьника;
- поддерживает «ситуацию успеха» вне урока;
- участвует в управлении процессом психического (в том числе, интеллектуального) развития школьника через осуществление контроля за его самостоятельной учебной деятельностью:

Авторская функциональная модель деятельной педагогической поддержки самообразования и саморазвития основных участников дидактического процесса, включённых в активную совместную деятельность при работе с комплексом «Сам себе грамматик»

СОВМЕСТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ

УЧИТЕЛЬ

- Создаёт ситуацию успеха на уроке;
- Изучает и оценивает книги, «примеряя» на себя и учащихся;
- Овладевает авторской технологией ПП;
- Адаптирует содержание книги к ступени обучения, к уровню ЗУН учащихся, к их индивидуальным способностям;
- Иницирует и стимулирует самостоятельную и учебно-познавательную деятельность учащихся;
- Обучает рациональным способам работы с книгой;
- Управляет учебно-познавательной деятельностью учащихся;
- Дифференцирует и дозирует задания для классной и домашней формы учебно-познавательной деятельности;
- Соизмеряет свои действия с ходом усвоения материала;
- Координирует, контролирует, оценивает, корректирует собственную деятельность и деятельность учащихся;
- Определяет перспективы деятельности.

УЧЕНИК

- Работает с книгой с удовольствием;
- Читает;
- Перечитывает;
- Думает;
- Размышляет;
- Слушает себя и «общается» с собой: внутренний монолог/диалог;
- «Общается» с автором;
- «Общается» с книгой;
- Пишет;
- Выполняет упражнения:
 - в удобное для него время,
 - в удобной последовательности,
 - в удобном темпе;
- Повторяет;
- Обобщает;
- Систематизирует материал;
- Контролирует себя по «ключам»;
- Корректирует себя;
- Овладевает творчеством;
- Ведёт самоучёт;
- Строит планы на будущее.

РОДИТЕЛЬ

- Создаёт ситуацию успеха в домашней форме учебно-познавательной деятельности;
- Просматривает книгу;
- Изучает «ключи»;
- Припоминает материал;
- Определяет меру педагогической помощи своему ребёнку;
- Оказывает педагогическую помощь своему ребёнку;
- Учится выстраивать доверительные отношения;
- Учится общаться с ребёнком по авторскому образцу.

УЧАТСЯ ←————→ НАУЧАЮТСЯ

Учитель

Ученик

Родитель

Учится учить
и учить учиться

Самостоятельно
учиться

Быть домашним
учителем

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ РЕЗУЛЬТАТ

- Личностный продукт самостоятельной деятельности:
самообучение —→ самообразование —→
самооценка —→ самореализация
- Культура взаимодействия;
- Культура совместной творческой деятельности;
- Культура общения, познавательная культура;
- Отношения нового типа:
сотрудничество —→ взаимообразование —→
сотворчество:

Учитель ↔ *Ученик* ↔ *Родитель растут вместе*

ГУМАННО–КОМПЕТЕНТНАЯ ЛИЧНОСТЬ

Разумеется, что на разных ступенях обучения разный

- *уровень* взаимодействия участников дидактического процесса;
- *вид* педагогической поддержки;
- *способ* управления учебно-познавательной деятельностью школьников;
- *механизм* контроля.

Вторым психолого-педагогическим условием проектирования и реализации технологии деятельной педагогической поддержки является опора на ведущую деятельность школьников – учение; общение; профессионально-ориентированное общение. То есть, в нашем представлении, учебная деятельность не однородна.

В подтверждение этого тезиса мы считаем необходимым дифференцировать функциональные разновидности учебной деятельности школьников:

Таблица 14.

Функциональные разновидности учебной деятельности школьников

Вид учебной деятельности	Ведущая функция	Единица деятельности	Уровень мышления	Кол-во упр. (%)
н а ч а л ь н ы й э т а п				
Учебно-познавательная	Усвоение нового учебного материала	Традиционное упражнение – с ответом, однозначно прогнозируемым на основе 1 правила	Репродуктивно-продуктивный	≈ 60
Учебно-занимательная	Применение усвоенного учебного материала в обобщенном виде	Упражнения-"головоломки" – с ответом, прогнозируемым на основе нескольких правил	Продуктивный	≈ 20
Учебно-развлекательная	Повторение учебного материала	Упражнения-"игры", результатом которых является автоматизированное действие по правилу	Репродуктивный	≈ 20
с р е д н и й э т а п				
Учебно-познавательная	Совершенствование ранее изученного учебного материала и усвоение нового	Традиционные и инновационные упражнения с частично-заданным и самостоятельно-конструируемым ответом	Репродуктивно-продуктивный	≈ 50
Учебно-творческая	Применение усвоенного учебного материала в коммуникации	Упражнения-"задачи" с самостоятельно конструируемым ответом	Продуктивный	≈ 30

Учебно-занимательная	Обобщение и повторение учебного материала	Игровые упражнения, результатом которых является полуосознанное действие	Репродуктивный	≈ 20
с т а р ш и й э т а п				
Учебно-профессионально-ориентированная	Креативное совершенствование ранее усвоенного учебного материала и его обновление	Инновационные и традиционные упражнения с самостоятельно-конструируемым ответом	Продуктивно-репродуктивный	≈ 50
Учебно-творческая	Систематизация, классификация, творческое применение учебного материала в межкультурной коммуникации	Упражнения-"задачи", направленные на личностный продукт деятельности	Продуктивный	≈ 40
Учебно-занимательная	Развитие механического мышления, эмоциональное воздействие на личность	Деловые игры, результатом которых является автоматизированное действие	Репродуктивный	≈ 10

Таким образом, мы подчеркиваем адаптивный характер построения и реализации педагогической технологии применительно к возрастным психическим характеристикам школьников и специфике учебного содержания.

Основным дидактическим средством проектирования и реализации технологии деятельной педагогической поддержки рассматривается авторский учебный комплекс.

Именно интегративные возможности комплекса позволили нам свести воедино все компоненты авторской технологии педагогической поддержки, направленной на организацию оптимальных дидактических условий для *продуктивной и личностно значимой учебной деятельности школьников.*

Результатом реализации авторской технологии деятельной педагогической поддержки является личностный продукт учебной деятельности учащихся, который включает в себя:

- учебные показатели учащихся;
- их личностные новообразования в сфере самооценки и отношения к предмету.

Идеи о необходимости создания личностного образовательного продукта (а не просто достижения положительного результата учебной деятельности в виде знаний, умений, навыков) прослеживаются в современной педагогической литературе.

Понятие «личностный образовательный продукт» является центральным в концепции продуктивной учебной деятельности.

Продукт учебной деятельности (ПУД) (в терминологии Н. Ф. Коряковцевой – «личностный образовательный продукт») – это тип творческой познавательной активности, обеспечивающей самоопределение и саморазвитие личности.

Вся познавательная (в частности, учебная) деятельность направлена на его создание.

К основным характеристикам «личностного образовательного продукта» могут быть отнесены следующие:

- сформированность учебной компетенции: способность выступать в роли «Я – Учитель»;

- эффективность учебной деятельности в целом: как соотношение ожидаемого и достигнутого результатов;
- продуктивность учебной деятельности: собственно результат;
- удовлетворенность результатами учебной деятельности как мотивационно-аффективная сторона учения.

В качестве критериев оценки эффективности применения авторской технологии деятельной педагогической поддержки, мы выбрали два показателя:

- продуктивность учебной деятельности (мерой продуктивности выступают школьные отметки);
- удовлетворенность результатами учебной деятельности (мерой удовлетворенности выступает самооценка).

4.2. «Очеловеченная» учебная книга как системообразующий компонент технологии деятельной педагогической поддержки

«Ценность человека в его духовности»
К. Э. Циолковский

Инновационный дидактический комплекс, который послужил предметом научному обоснованию функций и структуры авторской учебной книги как средства реализации технологии педагогической поддержки, называется «Сам себе грамматик»:

- Книга 1 (Части I – II, 331с);
- Книга 1 (Части III – V, 367с);
- Книга 2 (302 с);
- Книга 3 (149 с).

Общее количество страниц – 1149; упражнений – 1763.

Данный дидактический комплекс по рекомендации Министерства народного образования Удмуртской Республики входит в программу обучения общеобразовательной школы по иностранному языку с 2002 года.

Методологическую основу рассматриваемого комплекса составляет совокупность следующих педагогических подходов к структурированию содержания обучения и организации процесса обучения школьников:

– *гуманно-личностный подход*, в рамках которого под основной целью обучения понимается *создание оптимальных условий для личностного развития каждого ученика*, а деятельность учителя направлена на самообучение, самообразование, саморазвитие и самореализацию личности школьника;

– *деятельностный подход*, который рассматривает *учение как активную деятельность* в целях достижения адекватного поставленным задачам учебного результата, а *деятельность учителя* по обучению как процесс целенаправленного опосредованного *управления* достижением учебного результата через адекватную систему дидактических средств;

– *лично-деятельностный подход* позволяет реализовать единство личностного и деятельностного подходов в обучении и определяет *учение как самостоятельную, творческую деятельность* по получению лично значимого учебного продукта в ходе усвоения учебного материала, задачей деятельности *учителя* в этом контексте становится *создание адекватных дидактических условий* для реализации целей личностного развития в процессе обучения.

Концепция деятельной педагогической поддержки эксплицитно и имплицитно просматривается в содержании, структуре и композиции учебного комплекса.

Эксплицитно она выражена в

- названии комплекса **«Сам себе грамматик»**;
- обращении к УЧИТЕЛЮ в эпиграфе книги:

«Приучай ученика... к тому, чтобы для него было немислимо иначе, как *собственными силами* что-либо усвоить; чтобы он *самостоятельно* думал, искал, проявлял себя, развивал свои дремлющие силы, вырабатывал из себя стойкого человека» (А. Дистервег).

- обращении к УЧЕНИКУ –

«Эта книга написана для тебя и ради тебя, с большим уважением и любовью к тебе... Она научит тебя **самостоятельно** учиться и доучиваться»;

– наличии отдельной книги «Сам себе грамматик», Книга 3. Ключи к упражнениям.

То есть с самого начала работы с книгой учитель и ученик получают установку на организацию учения как по преимуществу *самостоятельной деятельности учащихся*, принимая во внимание тезис О.С.Газмана о том, что ***"педагогическая поддержка – это дидактическое обеспечение системы самообучения, помощь ребенку в преодолении трудностей в учении"***.

Анализ научно-теоретической литературы выявил два основных понимания того, что такое «самостоятельность» применительно к деятельности учения:

1. *Самостоятельность* как умение выполнить учебные действия без непосредственного участия преподавателя;
2. *Самостоятельность* как умение выполнять учебную деятельность, изначально распределенную между учителем и учащимися.

В данной работе мы придерживаемся второго понимания, поскольку самостоятельность ученика, в известном смысле, всегда определяется учителем, который является субъектом

управления учебной деятельностью в целом (а не только обучением на уроке).

Отметим, что познавательная самостоятельность – как частное понятие по отношению к «самостоятельности» – это качество, обеспечивающее высокий уровень успешности практической реализации замыслов и намерений в любой деятельности.

По мнению ряда современных исследователей и педагогов-практиков, условием любой деятельности, в том числе учебной, является активность, а самостоятельность, не будучи сама по себе обязательным условием деятельности, способствует её иницированию.

К критериям познавательной самостоятельности относятся следующие:

- потребность в знаниях;
- желание овладеть не только знаниями, но и способами их добывания;
- критический подход к изучаемому материалу;
- возможность и способность высказать свою точку зрения;
- умение самостоятельно мыслить.

Таким образом, через организацию самостоятельной работы по усвоению учебного содержания, которая отражена в авторском учебном комплексе, мы реализуем и воспитательную цель обучения, так как особая организация учебного материала способствует формированию активной личностной установки на познание.

Это утверждение оказывается справедливым как для ученика, который в процессе работы с книгой «*научается учиться*», так и для *Учителя и Родителя*, включенных в процессы самообучения, самообразования и саморазвития.

Они

- «*научаются учить*»,
- *относиться* к Ученику по образцу и подобию автора данного дидактического комплекса: уважительно, доброжелательно, заботливо, толерантно, то есть **гуманно**.

В качестве иллюстрации данного утверждения, приведем обращения автора к Учителю и Ученику:

Слово к УЧИТЕЛЮ

Дорогие коллеги!

Полностью полагаясь на Ваше педагогическое мастерство, опыт практической работы, хотелось бы надеяться, что *эта книга* будет полезна и **поможет Вам**:

I. Систематизировать и **практически реализовать** теоретические положения, составляющие основу формирования грамматических речевых навыков и умений;

II. Осуществить:

- 1) **единство** содержательного, смыслового, процессуального и организационного компонентов обучения;
- 2) **комплексно-дифференцированный** подход к чтению как ведущему виду коммуникативной деятельности;
- 3) **развитие** творческой личности через овладение технологией предлагаемой модели **самостоятельной** работы над иностранным текстом;
- 4) дифференцированный подход к говорению с учётом трёх уровней речи;
- 5) **коммуникативно-сознательный** подход при обучении грамматической стороне речи;
- 6) процесс овладения грамматикой английского языка **через текст**, обеспечивающий **единство** усвоения языкового материала и развития речевых умений;
- 7) **оптимальное** сочетание упражнений;
- 8) **систематический** контроль грамматических речевых навыков и умений учащихся;

9) *перенос* навыка разработки подобных упражнений на другие грамматические структуры.

III. Учить *чистоте* языка.

IV. *Расширить* вокабуляр учащихся.

V. *Дифференцированно организовать индивидуальную работу* учащихся.

VI. Использовать *разные* организационные формы на уроке.

VII. *Высвободить время* для *творческого общения* на уроке.

VIII. Повысить роль *самостоятельности* учащихся в учебном процессе.

IX. Строить собственную преподавательскую работу так, чтобы она служила средством *развития творческих способностей* обучаемых.

X. Сформировать *индивидуальный* стиль педагогической деятельности.

XI. Почувствовать *уверенность* в себе: «*хороших методов* существует ровно столько, сколько существует *хороших учителей!*»

XII. «**УЧИТЬСЯ УЧИТЬ И УЧИТЬ УЧИТЬСЯ!**».

Роль обращения опосредованного координатора учебного процесса – *автора* учебного комплекса к его непосредственному организатору – *учителю* заключается в:

– *представлении способов реализации* эффективного педагогического воздействия (разъяснении технологических механизмов работы с книгой);

– *создании положительной мотивации* учителя как субъекта обучения по отношению к собственной деятельности и собственному «Я»;

– *создании положительной мотивации* профессионального взаимодействия Учитель \longleftrightarrow Ученик, обеспечивающей успешность коллективной творческой деятельности.

Слово к УЧЕНИКУ

Дорогой друг!

Надеюсь, что *эта КНИГА*

1) *понравится тебе* своей оригинальностью, простотой и доходчивостью изложения материала; разнообразием необычных, интересных, занимательных, творческих упражнений, которые постоянно будоражат твой ум, побуждают тебя к поиску *самостоятельного* решения;

2) *поможет тебе* понять и почувствовать, что «грамматика – это скелет языка, а если, скажем, позвоночник искривлён, то кривой выглядит и вся фигура»;

3) *поможет тебе самостоятельно* овладеть грамматикой английского языка;

4) *предоставит тебе* неограниченные возможности для *самостоятельной* работы, работы в *удобном для тебя* режиме и темпе;

5) *приобщи́т тебя* к чтению: «чтение – это беседа с мудрецами», к культуре страны изучаемого языка;

6) *научит тебя* понимать английские тексты, давать аргументированную оценку прочитанному, обсуждать прочитанное, вступать в полемику с одноклассниками, общаться на английском языке;

7) *расширит твой* кругозор;

8) *будет отсылать тебя* к справочной литературе, заботясь о твоей осведомлённости и грамотности;

9) *позаботится* о том, чтобы **ТЫ самостоятельно** контролировал и корректировал себя, обращался к ключам *только по окончании* самостоятельной работы; *оценивал* результаты своего труда, ощущал постоянное *продвижение вперёд*, понимал и чувствовал, что *эта КНИГА* написана *для тебя и ради тебя* с большой любовью и уважением к тебе;

10) **«научит тебя САМОСТОЯТЕЛЬНО учиться и доучиваться!».**

Обращение к ученику эксплицирует аналогичные задачи:

- *нацелить на успех* через демонстрацию способов и конкретных приемов его достижения;
- *направить на самостоятельную* вдумчивую творческую деятельность.

Автор через структурирование содержания обучения, а именно, – адаптируя его к возможностям школьника, *не просто декларирует, а создает реальную*

- *ситуацию успеха,*
- *активную включённость каждого школьника в самостоятельную творческую деятельность.*

Привлекательным в мотивационном отношении становится *сам процесс учения:*

интерес – вдохновение – посильность – творчество.

«Учиться надо весело, чтоб хорошо учиться!»

Таким образом, авторская учебная книга

- *создает* Учителю и Ученику *равные* оптимальные условия для успешного продвижения вперед *в учебном, профессиональном и личностном аспектах;*
- *управляет* этим процессом;
- *контролирует* результат личностного продукта деятельности.

Следовательно, реализация главного положения авторской концепции дидактического процесса:

«Учитель и Ученик растут вместе» – обеспечена за счет создания дидактического комплекса нового типа:

«УЧИТЕЛЬ И УЧЕНИК РАСТУТ ВМЕСТЕ»

«... Учителями славится Россия; Ученики приносят Славу ей...»

«...процесс воспитания выражается в единстве духовной жизни воспитателя и воспитанников – в единстве их идеалов, стремлений, интересов, мыслей, переживаний»
В. А. Сухомлинский

«Я учусь у тебя, ребёнок...» Т. С. Хребто

«Если Учитель стал другом ребёнка, если эта дружба озарена благородным увлечением, порывом к чему-то светлому, разумному, в сердце ребёнка никогда не появится зло...» В. А. Сухомлинский

«... Воспитание без дружбы с ребёнком, без духовной общности с ним, можно сравнить с блужданием в потёмках» В. А. Сухомлинский

«Многому я научился у своих Наставников, ещё большему – у своих товарищей, но больше всего – у своих Учеников» Талмуд

«Высокое Предназначение Учителя – помочь ребёнку раскрыть в себе Божественный образ» Ш. А. Амонашвили

Рис. 12. Гуманно-личностное педагогическое взаимодействие как основа деятельной педагогической поддержки

Остановимся на структурной характеристике обсуждаемого комплекса «Сам себе грамматик».

Он состоит из следующих содержательно-операционных блоков:

I. *Учебная информация*, предъявляемая в виде отдельных дидактических единиц (логико-грамматических образцов, «грамматически-ориентированных» текстов).

II. *Система адекватно-градуированных упражнений*, направленных на решение учебных задач.

III. *Система учебных текстов* (количество, качество, последовательность).

IV. *Система тестов* для самоконтроля, позволяющая учащимся постоянно оценивать результат собственной учебной деятельности: успешность/неуспешность.

По нашему мнению, для того, чтобы самоконтроль и взаимоконтроль носили более осознанный и объективный характер, необходимо системно и целенаправленно формировать оценочную компетенцию учащихся.

Оценочная деятельность – это в высшей степени интеллектуальная, многогранная деятельность, требующая *специальной* подготовки в процессе выполнения *специальных* адекватно-градуированных упражнений, таких как:

I. *Учитель сам*

- *подчеркивает и исправляет* все ошибки учащихся;
- *ставит* на полях цифрами (1, 2, 3, ...) количество ошибок в каждой строчке;
- *отмечает* на полях количество ошибок в каждом параграфе (абзаце);
- *ставит* на полях знак вопроса при наличии или отсутствии ошибки;
- *предлагает* исправить ошибки в случае необходимости, заведомо зная, что такой необходимости нет, «развивая тем самым у учащихся чувство «настороженности» (Ш. А. Амонашвили);

- *подчеркивает* все ошибки учащихся;
- *отмечает* на полях количество ошибок в конце всей работы.

II. *Специально смоделированные*

- предложения, в которых одно слово *лишнее/недостающее*;
- тексты *с преднамеренными ошибками*, которые учащиеся *способны исправить самостоятельно*, так как соответствующий навык доведен до автоматизма.

III. *Формы контроля*: самоконтроль; взаимоконтроль; экспертная группа учащихся; учитель.

IV. *Сопоставление результатов контроля; их анализ.*

*С нашей точки зрения, не на уровне теоретических размышлений и домыслов, а реально совершенствовать оценочную компетенцию учащихся как **интегрированную способность** принятия окончательных решений может:*

- *качество*:
 - каждого урока;
 - формируемых компетенций учащихся: лингвистической, коммуникативной, социокультурной, текстовой, творческой, оценочной,
 - ...
 - всех видов контроля;
- *вовлеченность каждого ученика* в активную классную и домашнюю формы учебно-познавательной деятельности;
- *адекватно-градуированные полифункциональные упражнения*, "работающие" на формирование текстовой и оценочной компетенций учащихся;

- *разработка самими учащимися тестов различной формы;*
- *ответственность Учителя ↔ Ученика за продукт личностной деятельности.*

4.3. Учебная информация – это дидактическая среда интеллектуально-личностного саморазвития школьника

В научно-теоретической литературе *учебная информация* определяется как обработанное в дидактических целях и определенным образом зафиксированное знание.

Обсуждается проблема конструирования учебной информации, которая сводится к решению двух основных задач:

- рациональному (в количественном и качественном отношении) отбору элементов содержания обучения;
- организации этих элементов в определенные логические и дидактические структуры.

Процесс конструирования учебной информации предполагает соотнесение целей, содержания и средств обучения, а также взаимодействие педагогов и учащихся.

Соответственно автор дифференцирует информацию, предназначенную *для*

- ***УЧИТЕЛЯ*** – это необходимая и достаточная теоретическая информация, в которой особое внимание уделено:

I. Единству

- *содержательного, смыслового, культурологического, процессуального и организационного компонентов обучения;*
- *обучения всем видам речевой деятельности (РД) и, прежде всего, взаимосвязанному обучению чтению и говорению.*

II. Комплексно-дифференцированному подходу к чтению как ведущему виду коммуникативной деятельности, обладающему:

образовательным потенциалом: «книга – источник знаний» (М. Горький), «вся жизнь человечества последовательно оседала в книге» (А. И. Герцен);

воспитательным: «две силы наиболее успешно содействуют воспитанию культурного человека: искусство и наука. Обе эти силы соединены в книге» (М. Горький);

развивающим: «чтение углубляет мышление, побуждает мысль к поискам и анализу явлений» (М. И. Калинин), «люди перестают мыслить, когда перестают читать» (Д. Дидро).

Чтение направлено на:

- извлечение и активную переработку информации;
- декодирование смысла, заложенного автором;
- осмысление и понимание разных уровней информации (эксплицитной и имплицитной);
- изучение родного и иностранного языков;
- получение эстетического наслаждения: развитие читательского интереса ↔ читательской квалификации: «нам всем не хватает умения читать текст» (Л. В. Щерба);
- совершенствование личности читателя посредством развития его образного мышления и выразительной речи, активизацию его психической деятельности «чтение – это один из источников мышления и умственного развития» (В. А. Сухомлинский);
- создание постоянной «языковой среды» без учителя и языкового окружения.

Чтение как

- **цель общения**: «читая авторов, которые хорошо пишут, привыкаешь хорошо говорить» (Ф. Вольтер);
- **процесс общения**: «когда я читаю книгу, мудрую или глупую, мне кажется, что она живая и разговаривает со мной» (Д. Свифт); «чтение хороших книг – это разговор с самыми лучшими людьми прошедших времён, и, при том,

такой разговор, когда они сообщают нам только лучшие свои мысли». (Р. Декарт)

– **деятельность, вводящая в контекст культуры другого народа:** чтение имеет важнейшее значение в формировании профессиональной культуры как учителя, так и обучающихся, так как «информируя, **текст** обучает, ориентирует, формирует представления, образы, вырабатывает ценности и установки, программирует стратегию поведения» (Т. М. Дридзе);

– **умение:** «есть один вид чтения – это умение читать» (Е. И. Пассов).

III. Тексту как

– единице содержания предмета «иностранный язык»;

– единице обучения, общения, речи: «нет ничего вне текста» (Жак Деррида).

IV. Подбору и последовательности текстов, учитывая требования, предъявляемые к ним на разных этапах обучения.

V. Моделированию специальных «грамматических» текстов, направленных на решение определённых учебных задач: овладение грамматикой английского языка **через текст** (существует **только грамматика текста**).

VI. Дифференцированному подходу к говорению с учётом трёх уровней речи:

– репродуктивный;

– репродуктивно-продуктивный;

– продуктивный.

VII. Коммуникативно-деятельностному, коммуникативно-структурному, коммуникативно-когнитивному подходам при обучении грамматической стороне речи на основе:

– текста;

– **разумного** сбалансирования и **оптимального** сочетания упражнений;

– **единства двух подходов** при формировании грамматических речевых навыков:

эксплицитного, в котором выделяется два метода: дедуктивный и индуктивный;

имплицитного, в котором выделяется также два метода:

– структурный;

– коммуникативный;

– **сущности** процесса формирования навыка: постепенное усложнение условий его функционирования: предложение → несколько предложений, связанных по смыслу → текст;

– **преодоления** межъязыковой и внутриязыковой интерференции;

– **разграничения** понятий «умение задавать вопросы» и «умение конструировать вопросы» на иностранном языке;

– **структурно-информационных** упражнений;

– **переноса** навыка разработки подобных упражнений на другие грамматические структуры.

VIII. Систематическому контролю

– самоконтролю и самокоррекции;

– взаимоконтролю и взаимокоррекции;

– тестовому контролю.

IX. Технологии проведения тестового контроля:

– дифференцированно отбирать языковой материал и тексты, предназначенные для тестового контроля;

– устанавливать объем текстов и время, отведенное на их прочтение, исходя из программных требований;

– внимательно относиться к дополнительным текстам;

– внимательно относиться к подбору материала, непосредственно входящего в содержание теста;

- определять время на выполнение теста, исходя из количества и качества заданий;
- придерживаться определенных критериев при подсчете полученных результатов;
- выполнять тест в отдельной тетради, имея перед собой книгу, либо копию текста и теста;
- проверять тесты на этом же уроке, т. к. каждый ученик должен уйти с урока с осознанием правильного варианта ответа с тем, чтобы неправильный вариант ответа «не ушел» вместе с ним и по истечении времени не отложился в долговременной памяти;
- использовать разные формы проверки тестов:
 - самокоррекцию по ключу (ученик сам себя проверяет по ключу),
 - взаимоконтроль (учащиеся проверяют тесты друг у друга по ключу),
 - учитель сам проверяет тесты, дав соответствующее задание ученикам на данный период времени, учащиеся-ассистенты проверяют тесты по ключу (2–3 ученика);
- относиться к оценке данной деятельности учащихся внимательно и дифференцированно, ибо это **точный, объективный** показатель для учителя: на каком уровне сформированности навыков и умений находится **каждый** ученик на **каждом** промежутке времени;
- вносить соответствующие коррективы в свою практическую деятельность;
- выставлять **отдельную отметку** за каждый выполненный тест «в свой журнал», а общую отметку – в классный журнал;
- проводить тестовый контроль как **неотъемлемую** часть учебного процесса **целенаправленно и систематически**, так как **только** при этом условии любая деятельность будет **успешной и эффективной**.

X. Обогащению и консолидации вокабуляра.

XI. Чистоте языка:

«... **общее применение коммуникативного метода** в школах привело к **ухудшению грамотности** в употреблении языка среди студентов. Эта точка зрения подтверждается опросом экзаменаторов, проводящих устные экзамены в школах. У 79% обучаемых отмечалось **ухудшение грамотности**» (Сьюзан Элизабет Кей);

«... в последние десятилетия наблюдается стремление к **чрезмерному сокращению роли грамматики**, которое привело к **значительному увеличению количества ошибок** в речи учащихся вследствие применения коммуникативного метода обучения ИЯ» (Ж. Л. Витлин).

XII. Дифференцированной, индивидуальной организации работы учащихся в классной и домашней формах учебно-познавательной деятельности.

XIII. Разным организационным формам на уроке:

фронтальная

индивидуальная

парная

групповая

коллективная

индивидуально-групповая;

XIV. Организации собственной преподавательской работы как средству развития творческих способностей обучаемых.

XV. Развитию творческой личности через овладение технологией предлагаемой модели самостоятельной работы над иностранным текстом.

XVI. Творческому общению на уроке.

XVII. Роли самостоятельности учащихся в учебном процессе: «сделайте нашего ребёнка внимательным к явлениям природы, ставьте доступные его пониманию вопросы

и предоставьте ему решить их» (Ж. Ж. Руссо, Я. А. Коменский).

XVIII. Формированию индивидуального стиля педагогической деятельности.

XIX. Условиям и среде обучения: «слово звучит лишь в отзывчивой среде» (П. Я. Чаадаев).

XX. Упражнениям как:

- «основной единице обучения» (И. Л. Бим);
 - «основному средству обучения» (Е. И. Пассов).
- «Только правильно построенные серии упражнений делают процесс обучения целеустремлённым, коммуникативным и результативным» (М. В. Ляховицкий).

XXI. Нестандартной композиции книги, включающей:

- **введение в книгу;**
- **слово к Учителю;**
- **слово к Ученику;**
- **подробное предисловие, базирующееся на фундаментальных положениях, составляющих теоретическую основу книги и обеспечивающих дифференциацию, разнообразие упражнений, их количество и качество в каждой части в зависимости от**

сложности материала: его пояснения, сравнения, «сталкивания», обобщения, систематизации;

подбора текстов: содержание и целевое назначение:

- учебные тексты;
- «разговорные» тексты;
- тексты только на понимание;
- «грамматические» тексты;
- специально смоделированные тексты;

выбора рациональных путей и способов работы над текстом;

упражнений:

- обобщающие упражнения;
- контролирующие упражнения;

- упражнения на самоконтроль;
- упражнения на взаимоконтроль;
- тесты;
- пояснения;
- «грамматические карты»;
- калейдоскопы;
- тексты, которые вводятся постепенно (поэтапно) с учётом градации трудностей, обеспечивая различные подходы к чтению;
- взаимосвязанное обучение чтению \longleftrightarrow говорению;
- органическое единство усвоения формы \longleftrightarrow значения \longleftrightarrow функции;
- **высказывания великих людей:**
 - знакомящих Учителя и Ученика со своими мнениями по разным вопросам обучения и воспитания,
 - вызывающих определённые реакции и суждения,
 - формирующих собственные умозаключения;
- **постоянное обращение к Ученику:**
 - нацеливающее его на выполнение определённой деятельности;
 - стимулирующее его деятельность;
 - прогнозирующее успешность деятельности;
 - концентрирующее внимание ученика на определённые явления;
 - управляющее его речемыслительной деятельностью;
 - способствующее формированию и формулированию собственных мыслей;
- **разделы дидактического комплекса:**
 - «Учение с увлечением»;
 - «Это интересно знать»;
 - «Давайте посмеёмся вместе»;
 - «Проверь себя»
- ...

- **Для УЧЕНИКА:**

- грамматические образцы-модели;
- правила образования грамматических времён;
- правила согласования грамматических времён;
- тесты-правила;
- грамматические карты текста;
- таблицы;
- схемы;
- пояснения;
- примечания;
- ключи.

«Учебная информация» в нашем комплексе – это:

- **дидактическая среда**, понимаемая как педагогически целесообразно отобранное и структурированное содержание обучения; способ его реализации в процессе обучения \longleftrightarrow самообучения, развития \longleftrightarrow саморазвития; совершенствования \longleftrightarrow самосовершенствования, организуемые в условиях деятельной педагогической поддержки и способствующие возвращению гуманно-компетентной личности;

- **дидактически обработанный:**

- *теоретический материал;*
- *языковой материал, предъявляемый в виде отдельных дидактических единиц с последующим обобщением, систематизацией, новокомбинированием;*
- *текстовый материал с учётом требований, предъявляемых к тексту на разных ступенях обучения:*

информативность (личностно-значимая информация для учащихся), новизна, интерес, проблематичность; объём текста; разновидность текста; количество текстов и их последовательность;

- *текстовый материал-формулировка:*
формулировка заданий; задач; упражнений; текстов-обращений автора к Учителю, Ученику;

тестов-правил, рекомендаций, комментариев, примечаний-пояснений как средство педагогической поддержки,

ориентирующее учащихся на определённую форму организации учебно-познавательной деятельности;

управляющее ею;

помогающее школьникам самостоятельно осваивать материал и учиться без принуждения;

– *способ предъявления* информации, методических опор, опорных сигналов;

– *графический материал*: «грамматические карты», таблицы, схемы, рисунки; зрительный ряд книги.

Единство вышеобозначенных компонентов

способствует поэтапному усвоению соответствующей информации: «восприятие → осмысление → запоминание → применение → обобщение → систематизация → рефлексия»;

обеспечивает информационно и дидактически процессы самопознания, самообучения, самообразования, саморазвития;

реализует сущность деятельной педагогической поддержки на практике – **«помоги мне это сделать САМОМУ»**:



Схема 5. Авторская структурная организация учебного материала как модель интеллектуально-личностного самообразования

4.4. Учебник третьего тысячелетия: анализ результатов социологического исследования в сравнительном аспекте

«Никто и никогда не сможет исчерпывающе сформулировать «проблему учебника», ибо суть её – динамическое отражение состояния общества и оценка им своих перспектив».

А. О. Поляков

Мысль профессора Полякова отражает суть и сущность предмета нашего исследования, посвящённого учебной книге нового типа, которую мы рассматриваем как активную дидактическую среду, реализующую

- педагогическую поддержку основных участников учебно-воспитательного процесса;
- «очеловечивание» общества в целом.

Мы приводим данные социологического исследования, проведённого В. Г. Воронцовой, В. Ф. Курловым, В. В. Тумалевым, обращая особое внимание на

- предмет «Иностранный язык» (английский);
- информационно-дидактическое обеспечение;
- возможности для самообразования и саморазвития:

Таблица 15.

Обобщённое мнение учителей по обозначенным направлениям, влияющим на выбор учебника

Вопросы анкеты	Английский язык
ЧТО ПОВЛИЯЛО НА ВЫБОР УЧЕБНИКА?	
1. <i>Выбор сделан самостоятельно</i>	33
2. <i>Заставила администрация</i>	17
3. Посоветовали коллеги	25
4. Рекомендовали методисты НМЦ	13
5. Рекомендовали методисты УПМ	25
6. Учтены возможности школьной библиотеки	29
7. <i>Принята во внимание стоимость учебника</i>	46
8. Этот учебник лучше остальных по основным показателям	33
9. Имею опыт работы с учебником и не хочу другого	17
10. Учтена образовательная программа, по которой работает класс	63
11. Выбора не было, так как в плане-заказе не учтены мои пожелания	8
КАК ВЫ РАБОТАЕТЕ С УЧЕБНИКОМ?	
1. Строго придерживаюсь его структуры и содержания	37

2. <i>Беру учебник за основу, но по ряду тем использую другие материалы</i>	78
3. Использую его лишь для формирования домашних заданий	4
4. Смело меняю предложенные учебником уровень и порядок изложения материала	19
5. Учебник – это дополнение к тому, что давалось на уроке	7
6. Пользуюсь им в меньшей степени, чем другими источниками	4
КАК ЧАСТО ВЫ ИСПОЛЬЗУЕТЕ ВЫБРАННЫЙ УЧЕБНИК В РАЗЛИЧНЫХ СИТУАЦИЯХ?	
1. При учебно-методическом планировании	96/4/0
2. При подготовке к уроку	96/4/0
3. В ходе урока	93/7/0
4. При выдаче домашних заданий	85/15/0
5. Для самостоятельной работы учащихся	74/26/0
КАК ВЫ ОЦЕНИВАЕТЕ ОСНОВНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ УЧЕБНИКА?	
ПО СОДЕРЖАНИЮ:	
1. Степень соответствия образовательному минимуму	58/38/4
2. <i>Возможность самостоятельного усвоения учениками</i>	28/48/24
3. Пригодность для использования на уроке	74/22/4
4. <i>Достаточность для выполнения домашних заданий</i>	52/37/11
5. <i>Возможность для подготовки к контролю знаний</i>	36/40/24
6. <i>Уровень заданий репродуктивного характера</i>	42/50/8
7. <i>Уровень заданий творческого, поискового характера</i>	60/28/12
8. Ориентированность на самостоятельное мышление	56/32/12

9. Концептуальная целостность содержания	70/22/9
10. Корректность раскрытия понятийного аппарата	50/42/8
ПО МЕТОДИКЕ:	
1. <i>Обеспеченность дидактическими материалами</i>	40/40/20
2. Качество методических разработок	40/36/24
3. <i>Занимательность материала</i>	44/36/20
4. Логичность построения	60/28/12
5. Лаконичность изложения	54/33/13
6. <i>Ориентированность на самостоятельное мышление</i>	40/48/12
7. <i>Степень соответствия заданий принципу «от простого к сложному»</i>	48/48/4
8. Доступность стиля (языка) изложения	67/25/8
9. Четкость определений	54/33/13
10. Логическая увязка с материалом других предметов	27/59/14
11. <i>Разноуровневость текста (от обязательного до ...)</i>	24/43/33
12. <i>Возможность использования компьютера, видео и другой демонстрационной техники</i>	25/17/58
ПО ОФОРМЛЕНИЮ:	
1. Качество иллюстраций (рис., схем, табл.)	73/15/12
2. Удовлетворенность шрифтом	76/16/8
3. Удовлетворенность форматом	64/28/8
4. Надежность переплета	74/13/13
5. Вес учебника (3 – очень большой, 2 – большой, 1 – норма)	8/40/52
В КАКИХ СЛУЧАЯХ ДАННЫЙ УЧЕБНИК ВОСТРЕБОВАН ВАШИМИ УЧЕНИКАМИ В БОЛЬШЕЙ СТЕПЕНИ?	
1. При подготовке домашних заданий или к следующему уроку	88

2. <i>При подготовке к экзаменам</i>	28
3. При подготовке к текущим контрольным работам	56
4. В ходе самостоятельной работы на уроке	60
5. <i>Для самостоятельного освоения материала из-за пропущенных уроков</i>	28
6. <i>Для подготовки к поступлению в средние специальные учебные заведения</i>	12
7. <i>Для подготовки к поступлению в вуз</i>	20
В КАКОЙ СТЕПЕНИ УЧЕБНИК СОПРОВОЖДАЕТСЯ?	
1. <i>Дидактическими материалами</i>	43/39/18
2. Методическими рекомендациями	64/20/16
3. Наглядными пособиями	13/26/60
4. Хрестоматиями, задачками.....	19/19/62
5. Раздаточными материалами	17/22/61
6. Заданиями для контроля знаний	60/20/20
7. <i>Заданиями для самостоятельной работы</i>	44/48/8
КАКОЙ СТАТУС ИМЕЕТ ВАША ШКОЛА?	
1. Общеобразовательная школа	30
2. Школа с углубленным изучением отдельных предметов	19
3. Гимназия	48
4. Лицей	4
ВАШ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ СТАЖ?	
1. До 5 лет	7
2. 5–10 лет	7
3. 11–20 лет	26
4. Более 20 лет	56

Авторский дидактический комплекс был апробирован в практике преподавания английского языка в Удмуртском Республиканском Социально-Педагогическом Колледже

(УРСПК) в течение девяти лет: студенты отделения «Иностранный язык» I–V курсы: 300 обучающихся; студенты других отделений, где иностранный язык изучается 1–2 часа в неделю: 200 обучающихся; в общеобразовательных школах, лицеях и гимназиях Республики: Воткинский, Глазовский, Граховский, Игринский, Кезский, Можгинский, Сарапульский, Увинский районы; школы города Ижевска: №№ 9, 11, 25, 27, 29, 30, 41, 83, 87, 88, 97 и другие. В связи с этим, мы провели собственное социологическое исследование по выше обозначенным направлениям анкеты среди 500 студентов – будущих учителей; 1000 учащихся; 200 учителей и преподавателей английского языка.

Мы получили наивысший балл по таким показателям как:

- концептуальная целостность содержания; логичность построения;
- степень соответствия заданий принципу от простого к сложному;
- равноуровневость текста;
- уровень заданий творческого, поискового характера;
- занимательность материала, ориентированность на самостоятельное мышление;
- возможность самостоятельного усвоения учениками;
- для самостоятельной работы учащихся;
- при выдаче домашних заданий;
- возможность для подготовки к контролю знаний;
- при подготовке к экзаменам.

Особо были отмечены такие преимущества как:

- гуманное отношение к УЧЕНИКУ и УЧИТЕЛЮ;
- создание ситуации успеха;
- управление процессом обучения и учения;
- диалоговый характер книг;

- создание оптимальных условий для самообразования и саморазвития УЧЕНИКА, УЧИТЕЛЯ, РОДИТЕЛЯ;
- профилактическая направленность комплекса для отработки и понимания схемы учебного материала, предлагаемого авторами других учебных пособий;
- система разных режимов самостоятельного усвоения материала;
- зрительный ряд книги, который несёт смысловую нагрузку, создаёт психологический контакт обучающегося с книгой, вызывает и стимулирует желание работать с книгой;
- включение разделов:
 - «Учение с увлечением»;
 - «Посмеёмся вместе»;
 - «Это интересно знать»;
 - «Подводим итоги»;

...

Проиллюстрируем некоторые отмеченные преимущества примерами из авторского дидактического комплекса:

Дорогой друг!

*Мы преодолели еще одну ступеньку! Неторопливо и
добротно! ТЫ почувствовал большую уверенность в себе:
столько проделано, прочитано и обсуждено!*

*Но каждый новый успех приносит новые вопросы.
Надеюсь, ТЫ найдешь ответы на них в соответствующих
упражнениях, грамматических “картах”,
текстах, ключах.*

Дорогой друг!

*ТЫ почувствовал, что гораздо легче овладеть другими
новыми грамматическими структурами, даже если они
труднее, если ТЫ хорошо потрудился на начальном этапе
изучения английского языка: ТЫ научился активно дейст-*

воват с разнообразным грамматическим материалом, т.е. правильно использовать его в разнообразных ситуациях общения.

И все-таки, если, выполнив контрольные задания, ТЫ почувствовал, что у тебя все еще нет четкости и быстроты оперирования какими-то структурами “the Present Continuous” (“Present Progressive”) или “the Present Indefinite” (“Present Simple”), то вернись к соответствующим образцам, упражнениям, грамматическим “картам” для того,

чтобы еще увереннее шагать дальше!

Дорогой Друг,

Ученик, Партнер по общению, Помощник!

Я постоянно разговариваю с тобой, мысленно представляя себя на твоём месте: твою реакцию на упражнения, задания, тексты, тесты..., т.к. я пытаюсь помочь тебе овладеть грамматикой, сделать твою речь богаче и грамотнее, в то же время, заботясь о том, чтобы это занятие было для тебя интересным, творческим.

Мы столько с тобой преодолели! И я надеюсь, что сейчас ТЫ можешь быть помощником своему Учителю:

Ex.173. Compose some exercises yourself [2, 3...]. Try to do your best to make them interesting to stimulate the classmates' activity.

Ex.174. Analyze your classmates' exercises. Which of them did you like most of all? Why?

УЧЕНИЕ С УВЛЕЧЕНИЕМ!

A good laugh is sunshine in a house.

W. M. Thackeray

LET'S LAUGH TOGETHER!

Read the Stories and Enjoy Yourself!

Ex.198. *Read these short, funny dialogues attentively.
Try to catch, which of them are devoted to*

- I. 1) *school life;*
2) *family life;*
3) *friendly relations.*

II. *Correct all the mistakes YOU can in stories [№№ 8; 12; 13; 18].*

...

Подводим итоги...

Дорогой Друг!

*Вот мы и перелистнули последнюю страницу
«Сам себе грамматик» – Книга 1. Части I – V.
Каждый это сделал в разное время,
с разным чувством и разным результатом.
Но думаю, что всех нас объединяет одно:*

БОЛЕЕ ВЫСОКИЙ УРОВЕНЬ

- *владения английским языком;*
- *мышления: анализа, синтеза, обобщения, размышления...;*
- *понимания читаемого: «чтение хороших книг открывает нам затаённые в нашей собственной душе мысли».*
- *осмысления грамматики;*
- *её использования в речи;*
- *самостоятельной деятельности.*

Искренне благодарна тебе, мой Друг, твоему Учителю за то, что моя книга попала именно вам в руки, и с которой вы так «подружились», и так долго не расставались...

«Кто идёт медленно и не спеша, тому не длинна никакая дорога; кто терпеливо готовится в путь, тот непременно приходит к своей цели»...

Желаю дальнейших успехов!

Автор

Не претендуя на безупречность рассматриваемого дидактического комплекса, нам всё-таки хотелось бы отметить, что это

- *учебные книги нового типа, реализующие, а не декларирующие идеи педагогической поддержки как*
 - неотъемлемого компонента образовательного процесса,
 - особого вида деятельности,
 - иной культуры воспитания;
- *книги, представляющие активную дидактическую систему, создающие реальные условия для:*
 - проблемного обучения,
 - самостоятельной работы,
 - отбора учебного содержания и его структурирования как предмета активных мыслительных и практических действий каждого ученика,
 - разнообразных методов и приёмов обучения и учения,
 - способов деятельности,
 - организации познавательной деятельности,
 - контроля, взаимоконтроля, самоконтроля;
- *книги,*
 - *отвечающие* обозначенным выше критериям более полно;
 - *обеспечивающие* Учителю —> Ученику —> Родителю процессы самообучения, саморазвития, самосовершенствования, самореализации;
 - *трансформирующие идею педагогической поддержки в активную продуктивную деятельность.*

Глава 5. ТЕКСТОВАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК КОМПЛЕКСНОЕ ДИДАКТИЧЕСКОЕ СРЕДСТВО САМООБРАЗОВАНИЯ И САМОРАЗВИТИЯ

5.1. Чтение – основной инструмент образовательного процесса

*«Методическая система обучения,
не дающая адекватного владения чтением,
не может быть признана рациональной»*
Э. П. Шубин

В условиях гуманизации образовательного процесса *книга* вообще, и *учебная книга*, в частности, имеют первостепенное значение, «ибо, прежде всего через чтение и внутреннее осмысление прочитанного, возникает у обучающегося образ, наиболее полно *отражающий личностное отношение читающего к описываемому явлению*, формируется наиболее полное *представление* о предмете, предлагаемом к *постижению*. «Никакое мелькание на экране, никакой образ, возникающий в чужом восприятии (будь-то образ, возникший в сознании талантливого художника!) *не оставляют в душе человека того неповторимого, иногда определяющего всю его дальнейшую жизнь следа*, как образ, созданный ребёнком в результате собственного чтения» (Ш. А. Амонашвили).

Мы полностью разделяем позицию академика Амонашвили и уделяем большое внимание *чтению* как средству «передачи и хранения информации без ограничений во времени и пространстве», *книге* – «источнику знаний», *тексту* как «отображению картины мира средствами языка»:

Чтение

«Чтение – это один из источников мышления и умственного развития». В. А. Сухомлинский

«Чтение – это беседа с мудрецами». Бэкон Ф.

«Чтение – вот лучшее учение!» А. С. Пушкин

«Чтение для ума – то же, что физические упражнения для тела». Аддисон Д.

«Чтение – это основной инструмент обучения». О. А. Андреев



Книга

«Книги – это инструмент насаждения мудрости».

Я. А. Коменский

«Книги – корабли мысли, странствующие по волнам времени и бережно несущие свой драгоценный груз от поколения к поколению». Бэкон Ф.

«Книги вводят нас в лучшее общество, знакомят нас с величайшими умами всех времен». Смайлс С.

«Дом, в котором нет книги, подобен телу, лишенному души».

Цицерон

«Хорошая книга – это подарок, завещанный автором человеческому роду». Аддисон Д.



«Господин Текст» А. А. Брудный

«Нет ничего вне текста». Жак Деррида

«Нам всем не хватает умения читать текст». Л. В. Щерба

Текст – это «иерархия смыслов». А. А. Леонтьев;

«основная единица общения». М. А. Ефимова;

«целостная коммуникативно-познавательная единица».

Т. М. Дридзе;

«продукт говорения, образец высказывания». Е. А. Ленская.

«Сколько чтецов, столько и текстов». Х. Г. Гадамер

Рис. 13 Чтение – основной инструмент образования

По нашему убеждению и педагогическому опыту самой «плодородной почвой» для реализации вышеобозначенных процессов является *текстовая деятельность, где текст выступает как:*

- Иерархия коммуникативно-познавательных программ: «Текст – это не источник готовых знаний, подлежащих запоминанию и воспроизведению, а прежде всего источник познавательных вопросов, задач, проблем, которые надо уметь обнаружить и решить».

- Источник *получения* интеллектуальной, культурной, эстетической информации, включающей человека, его сознание, психику в эволюционный процесс общенаучной картины развивающегося мира и погружающей его в поликультурную среду; *пополнения* словарного запаса («Вокабуляр – очень чувствительный показатель культуры народа»); самопознания, самообучения, саморазвития, самосовершенствования, самовоспитания.

- Средство диагностики состояния и регулирования качества взаимодействий людей друг с другом на основе разностороннего анализа коммуникативного намерения автора; формирования потребности и нравственной установки на диалог и партнерство.

По сути, чтение сегодня – это наиболее реальная форма использования приобретённой в средней школе иноязычной компетенции.

Известно, что *чтение* – одно из важнейших средств языковой коммуникации, которое представляет собой процесс извлечения информации из письменного текста.

Среди других средств общения с помощью языка чтение занимает ведущее место по распространенности, важности, доступности.

Мы, вслед за Е. Н. Солововой, считаем, что *«именно искусство чтения является системообразующей основой для формирования информационно-академических умений»*.

Именно эти умения позволяют человеку эффективно ориентироваться в растущих информационных потоках, а также выстраивать автономную образовательную траекторию с учетом своих индивидуальных потребностей и возросших возможностей современной системы непрерывного образования, с наличием множества моделей и форм традиционного очного и дистанционного обучения».

Исследователи по-разному трактуют понятие «чтение».

Большинство из них дают определение «чтению» с позиции самого процесса чтения: «чтение – это *извлечение смысла, процесс восприятия и активной переработки информации*» (З. И. Клычникова, Я. Б. Крупаткин, Р. К. Миньяр-Белоручев, Е. И. Пассов).

Несомненно, понимание при чтении есть процесс проникновения в сущность текста путем установления между его элементами связей, то есть анализ получаемой информации.

С психологической точки зрения чтение представляет собой процесс, состоящий из техники чтения и понимания читаемого.

Читающий не просто извлекает готовую информацию, он также сравнивает значение читаемого со своим личностным опытом.

Л. И. Зильберман считает, что «чтение – акт коммуникации между автором письменного текста и его читателем».

Эта мысль перекликается с высказыванием Ф. Бэкона:

«Чтение – это беседа с мудрецами» и подтверждается приведённой ниже басней:

Подружились мужик и медведь. Пригласил мужик медведя к себе в гости. Прощаясь, медведь поцеловал мужика, а заодно, по его просьбе, и жену мужика. Почуяв вонь медведя, женищина выплюнула и сказала:

– Не по душе мне вонючий гость!

Прошло время. Мужик пошёл в лес. Он навестил медведя, захватив с собой топор, чтобы нарубить дров на зиму. Друзья обменялись любезностями, а потом медведь стал требовать:

– Ударь меня топором по голове.

Мужик отказывался. Медведь настаивал, упорствовал. Под конец мужик ударил медведя топором по голове и разбил ему голову.

Медведь побрёл в лес, а мужик – домой. Спустя месяц они встретились. У медведя рана зажила. И он сказал:

– Брат мой, разбитая топором голова зажила, а сердце, раненое языком твоей жены – нет.

Мы убеждены, что при *соответствующей* целевой установке на *вдумчивое* прочтение текста, при *соответствующих* поставленных задачах, которые необходимо решить Ученику *до* прочтения текста, в процессе чтения и *после* него, подобные тексты:

«захватывают» каждого ученика;

«берут» его за мозг и за язык» одновременно

(Ю. В. Шаламов);

делают каждого ученика сопричастным ко всему происходящему;

«наталкивают» его на определённые мысли, размышления, выводы;

«порождают» коллективно-творческую деятельность, практическую полезность, соревновательность, максимальную занятость каждого школьника, неограниченные возможности личностной творческой деятельности;

обогащают и расширяют интеллектуальный ресурс личности;

формируют понятия, «что такое хорошо, и что такое плохо» сызмальства, т. е. *формируют определенное отношение к прочитанному, которое является основой формирования собственной системы социальных ценностей;*

оставляют след в душе на всю жизнь;

«очеловечивают» и одухотворяют душу.

Такая организация учебно-познавательной деятельности при работе над текстом комплексно реализует:

- разные подходы к чтению: чтение как умение, цель, средство обучения всем видам речевой деятельности;
- условия для возвращения психологических возможностей каждого ребенка, его уникальности;
- деятельную педагогическую поддержку школьника в личностном интеллектуальном развитии.

В настоящее время методика привлекает, прежде всего, различие между *зрелым и незрелым чтением, так как уровень сформированности текстовой компетенции и читательских компетенций, в целом, важен и значим не только для школьника и студента, но и для современного специалиста в разных сферах профессиональной деятельности.*

Для того чтобы современный специалист мог эффективно работать с литературой на родном и иностранном языках, он должен *стать зрелым чтецом, научиться пользоваться приёмами, которые адекватны конкретной задаче чтения и позволяют её решать правильно, и сравнительно экономно.*

Для зрелого чтения необходима трудоемкая работа по формированию особых стереотипизированных умений в чтении – высокоорганизованного процесса восприятия и смысловой обработки текстового материала, совершаемого для извлечения идейного, художественно-эстетического содержания, причем не через родной язык или другое толкование.

Такое понимание в значительной мере основано на умении антиципировать, как смысловое содержание читаемого текста, так и отдельные *грамматические формы (структурная антиципация)*, а также на языковой догадке.

Считается, что способность к антиципации является предпосылкой перехода к зрелому чтению.

Существует несколько критериев зрелого чтения:

1. *Реализация чтения как информационного процесса.*

«Понимание наступает в результате весьма сложных психических действий с воспринимаемым материалом, направленных на выделение высших, смысловых кодов при переходе к ним от низших».

Наличие достаточно высокого уровня понимания является ведущим критерием зрелого чтения. Второй и третий критерии – уточняющие.

2. *Скорость чтения*, зависящая от ряда факторов: психофизиологических особенностей чтеца; характера и трудностей текста; степени заинтересованности материалом; сформированности навыков и умений; информационного задания; размера шрифта; освещенности текстового поля;

...

3. *Умение изменять характер чтения* (переходить от одного вида чтения к другому) в зависимости от модификации коммуникативной задачи.

Как отмечает С. К. Фоломкина, «из всего многообразия факторов, влияющих на характер чтения, наиболее важными являются:

- использование извлекаемой из текста информации;
- установка читающего на степень полноты, точности и глубины понимания читаемого».

Традиционно выделяют три вида информационного (познавательного) чтения и связанные с ними три вида умений:

– *просмотровое* (или поисковое) чтение, направленное на получение самого общего представления о содержании работы в целом и определение, представляет ли она (или ее отдельные разделы) интерес для читающего;

– *ознакомительное* (чтение с общим охватом содержания);

– *изучающее* (вдумчивое) чтение, направленное на возможно более полное и точное понимание основного содержания текста, с сохранением подробностей и деталей. Вдумчивое чтение является наиболее важным с точки зрения коммуникативно-познавательной ценности. Оно же наиболее трудное, требующее большого количества упражнений.

Очевидно, что виды и скорость чтения тесно взаимосвязаны. Каждый вид чтения требует определенной средней скорости:

просмотровое чтение 400–500 слов в минуту,

ознакомительное – 180–200,

изучающее – 50–60.

О. А. Розов считает чтение чрезвычайно сложным процессом, характеризующимся большим объемом *подсознательной* работы мозга, связанной с восприятием языковых знаков.

Е. И. Пассов уделяет большое значение *сознательной* работе в процессе чтения. Он подчеркивает, что *чтению надо обучать как процессу добычи информации, причем добычи активной и самостоятельной.*

Поэтому, *на наш взгляд*, следует

- *заботиться о количестве, качестве и последовательности текстов на соответствующем междисциплинарном уровне: «зрелое чтение на разных языках имеет одинаковую структуру» (Е. И. Пассов, Н. А. Лукьянов);*

- *учитывать:*
 - опыт учащихся анализировать произведения русской классической, современной и зарубежной литературы;
 - целевое назначение текстов;
 - жанр, стиль;
 - объём;
 - уровни информации;
 - уровни понимания;
 - различные трудности, встречающиеся в текстах;
- *думать о том, как*
 - *вовлечь* каждого ученика в процесс творческой познавательной текстовой деятельности:

«Чтение – это один из источников мышления и умственного развития» (В. А. Сухомлинский);

- *пробудить* у учащихся желание к самостоятельному чтению, чтобы для них было невыносимо прожить день без прочтения хотя бы одной страницы:

«Я скорее стану читать какое-нибудь расписание или каталог, чем не читать вообще ничего» (С. Моэм);

*«**Читайте** большое количество нетрудных рассказов, легенд, сказок, включая те, содержание которых вам известно на родном языке. Понимание читаемого **ободрит** вас и покажет, что в самом начале изучения языка элементарные формы иностранного языка вовсе не загадочны. Это **вселил** веру в ваши силы, привьет вкус к чтению, **вызовет** любознательность и удовлетворение» (Питер Хэзболдт);*

- *оптимально сочетать* адекватно-градуированные упражнения;

- *формировать* информационную культуру, текстовую компетенцию, творческую компетенцию, *отношение* к содержанию прочитанного;

– *преодолевать* трудности, встречающиеся у учащихся в процессе текстовой деятельности.

Источники трудностей могут быть разными:

– *языковые* (новая грамматика, лексика, длинные предложения, всякого рода обороты, придаточные предложения, редко встречающиеся слова и слова с абстрактным значением, лексика, выражающая лингвострановедческие значения и оттенки значений);

– *предметные* (зависят от предмета, о котором идет речь, от темы текста);

– *логические* (обусловлены логикой их построения);

– *содержательные* (особенности национальной культуры, жизни, быта).

Но **основными источниками трудностей**, на наш взгляд, являются:

- *потребность интересов* – низкий читательский интерес учащихся (средний балл по читательской грамотности у российских учащихся составил – 459 по 1000-балльной шкале, 41–43 место среди 65 стран (исследования PISA, 2009));

- *уровень подготовленности учащихся к процессам обучения и учения, обусловленный их возрастными возможностями: «материал становится непосильным, если ученик не может осмыслить его по своим возрастным особенностям» (В. А. Сухомлинский);*

- *уровень сформированности различных компетенций учащихся в комплексе;*

- *уровень текстовой компетенции учащихся: «при чтении на ИЯ в старших классах наблюдается «резкое отставание синтеза от анализа», то есть, неумение подойти к тексту как к совокупности языковых единиц, образовавших качественно новое целое» (М. К. Бородулина).*

Такого же мнения придерживается и И. Ф. Неволин, считая, что причинами непонимания текста являются:

– *неспособность* осуществления системы умственных действий с ним: анализ, синтез, обобщение и другие: «*чтение про себя – это творческая речь: беззвучная, мыслящая*» (А. Н. Соколов);

– *несформированность* приемов работы с текстом.

То есть речь идёт о недостаточной сформированности *текстовой компетенции (отсутствие рациональных способов работы над текстом)*;

• *уровень творческой компетенции*: «...у учащегося вдруг начинает проявляться неумение мыслить, сопоставлять, опираться на имеющиеся у него знания. Читая иностранный текст, он как бы утрачивает те привычки и навыки чтеца, которые у него были выработаны на родном языке» (З. И. Клычникова).

По мнению Я. Б. Крупаткина, нужно начинать занятия с рассмотрения трудностей слов, а от слов переходить к группам слов, а затем – к предложениям.

Вслед за Т. В. Черкасовой, мы считаем, что такого подхода недостаточно для обучения чтению с полным пониманием прочитанного. Важно обучать навыкам или технике постижения *логического значения текста как единого целого*: «Текст – это целостная коммуникативно-познавательная единица» (Т. М. Дридзе).

По нашему мнению, **главными средствами преодоления вышеупомянутых трудностей являются:**

- постепенность их допущения;
- их раскрытие и объяснение;
- упражнения, «работающие» на их своевременное выявление, осмысление, устранение за счет соответствующей классификации, дифференциации, индивидуализации, тренировки.

Данная авторская позиция нашла своё отражение и в предисловии, и в содержании дидактического комплекса.

Вот почему необходимо, чтобы школьники знали разные категории логической взаимосвязи:

обобщение;
сравнение;
сопоставление;
причина;
оценка;
следствие;
решение;

...

Очевидно, что для этого следует

- *формировать* мотивационную основу текстовой деятельности;
- *работать* с текстом на каждом уроке по каждому предмету;
- *обучать* рациональным способам работы с текстом, воспринимая его как целостную коммуникативную среду;
- *формировать* индивидуальный стиль работы с текстом с учётом личностных характеристик учащихся;
- *развивать* смысловую и языковую догадку;
- *рассматривать проблемное задание* как средство интеллектуально-личностного развития школьника.

Именно поэтому В. И. Семенов уделяет большое значение повышению творческой активности учащихся в процессе обучения чтению.

Он считает, что этого можно достичь при помощи *первичного «ориентирующего» чтения без словаря* с целью понимания общего содержания, которое предотвращает процесс, направленный на подстановку русского слова на место иностранного.

«Расчленение целого, – пишет Анри Валлон, – может привести к представлению о частях только при условии наличия уже соответствующего понятия целого».

В связи с этим Н. Ф. Иващенко предлагает следующие приемы работы над текстом:

– *выделение* ключевых слов или «смысловых вех» (носители основного смысла фразы);

– *«открытие» смысловых вех* или опорных пунктов, которые объединяют примыкающие к ним слова в единую мысль;

– *схватывание контекстного подлежащего*, что направляет и определяет собой весь дальнейший процесс восприятия.

Восприятие \longleftrightarrow осмысление – это одновременный неразрывный процесс: *«В силу сокращённости мыслительных операций, восприятие и мышление сливаются в единый во времени процесс и мышление становится как бы аккомпанементом восприятия» (А. Н. Соколов);*

– *домысливание* заголовка к тексту;

– *продумывание* плана к тексту;

– *составление* резюме (смысловая компрессия текста до основных положений, выводов).

И. Л. Колесникова отмечает необходимость формирования *рецептивных лексико-грамматических* навыков при обучении учащихся коммуникативному чтению:

– *рецептивно-пассивных* (определение значения слов по контексту, языковая догадка, работа со словарем);

– *рецептивно-активных* (симультанное узнавание активной лексики и грамматики).

Л. В. Минаева говорит о важности *знаков препинания* при обучении пониманию читаемого: *«Чтение» знаков препинания помогает «услышать голос автора», почувствовать его отношение к обсуждаемому вопросу, так как в английском языке функция знаков препинания смысловая и экспрессивная.*

При обучении чтению большое значение имеют *задания к текстам*, поскольку «...текст сам по себе лишь некая

потенция, овладеть его содержанием с необходимой степенью полноты, точности и глубины помогают учащимся задания, преобразующие этот текст в конкретное упражнение».

«Задание – это рычаг управления чтением; стимулирующее этот процесс, контролирующее понимание и обуславливающее вид чтения» (И. Л. Бим).

«Грамотно сформулированное задание отвлекает учащихся от попыток расшифровки каждого незнакомого слова и концентрирует их внимание на аутентичных операциях извлечения информации при чтении...» (Е. В. Насонович, Р. П. Мильруд).

Осмысление и переосмысление соответствующей научно-теоретической литературы, богатый опыт работы в школе и в вузе, позволяют автору говорить о том, что в обучении чтению как ведущему виду коммуникативной деятельности, как основному инструменту образовательного процесса перед учителем стоят определённые, до сих пор нерешенные задачи:

- обучать всем видам чтения в комплексе;
- развивать скорость чтения про себя;
- увеличивать оперативную единицу восприятия;
- учить воспринимать текст как единое целое с однократного восприятия;
- обучать мгновенно соотносить форму воспринимаемого с его контекстуальным значением;
- учить воспринимать и узнавать новые сочетания известных единиц;
- развивать умение игнорировать неизвестное, если оно не мешает пониманию в целом;
- развивать умение разбираться в логико-смысловых связях текста;
- развивать смысловую, содержательную и структурную антиципацию;

- *развивать языковую догадку;*
- *учить рациональным способам текстовой деятельности;*
- *рассматривать текстовую деятельность как комплексное дидактическое средство интеллектуально-личностного развития \longleftrightarrow саморазвития; совершенствования \longleftrightarrow самосовершенствования; воспитания \longleftrightarrow самовоспитания;*
- *рассматривать текст как языковую картину мира; лингвистическую культуру, иноязычную среду, «которая всегда с тобой»;*

...

5.2. Качественные характеристики понимания читаемого – основа оптимального сочетания продуктивного и репродуктивного

«Мышление базируется лишь на высочайшем уровне памяти»

П. П. Блонский

Смысловое восприятие иноязычного текста – это один из видов предкоммуникативной ориентировки:

«В сущности, всякое осмысленное понимание текста выступает как ориентировка, ибо человек почти никогда не воспринимает текст ради абстрактной потребности в чтении».

Сам процесс понимания можно рассматривать на разных уровнях, как разные процессы в зависимости от того, на деятельность какого рода он направлен:

Иерархия различных пониманий (по Ирвингу Ли)

№	Понимание как
1	следование определенной конструкции
2	способность делать предсказание
3	способность дать словесный эквивалент
4	согласование программы
5	решение проблемы
6	способность дать приемлемую реакцию
7	способность производить правильное рассуждение о данном объекте, ситуации

Ориентировка в текстовой информации, как показывают исследования психологов (Н. И. Жинкина, А. А. Смирнова, А. Н. Соколова и других), происходит прежде всего в виде «смысловой группировки» и выделения «смысловых опорных пунктов». Выделение опорных пунктов – это перекодирование материала, которое может быть *разной глубины*.

Если представить текст вслед за Л. И. Апатовой, Т. М. Дридзе, Н. И. Жинкиным, И. А. Зимней, В. Д. Тункель, как иерархию смысловых предикаций или как иерархию «смыслов», то понимание речи на уровне значений может иметь дробные уровни, зависящие от того, как глубоко обучаемый проникает в смысловое содержание воспринимаемой речи.

Поскольку смысловое восприятие иноязычного текста может иметь *различную смысловую глубину*, оно может и предполагать *различные виды ориентировки* в этом тексте.

Понимание текста – это адекватное раскрытие его
– *содержания* на основе анализа контекста произведения, контекста эпохи, подтекста;
– *значения* (семантики) слов и предложений, образованных на их основе (В. А. Артемов).

«*Коммуникативный смысл текста* – это отношение его содержания к достигаемой цели коммуникации. Данный смысл может быть представлен эксплицитно в виде конкретной фразы, он может быть представлен имплицитно и интерпретироваться из контекста. Коммуникативный смысл может быть производным и включать значительный элемент субъективизма, то есть того, что вкладывает в текст читатель».

С. К. Фоломкина называет процесс понимания сложной мыслительной деятельностью, которая часто выводит читателя за пределы текста. «*Понимание поэтому всегда носит творческий характер*».

Этого же мнения придерживается и И. М. Берман: «*Понимание – акт творческий. Образы, реконструируемые в процессе чтения, влетают в мыслительную деятельность, более широкую, чем собственно чтение*».

По мнению З. И. Клычниковой, в процессе понимания мы имеем дело с двумя переменными: текстом и чтецом.

Текст – единство идейного (предметно-логического), образного содержания и языковой формы (М. П. Брандес).

Разные авторы (З. И. Клычкова, Е. А. Ленская, А. А. Леонтьев, В. А. Стороженко, В. С. Цетлин, Т. В. Черкасова) рассматривают текст с разных позиций.

Выделяется два уровня понимания:

уровень *значений*;

уровень *смысла*.

Понимание текста варьируется по степени *полноты, глубины и точности*, которые являются основными критериями понимания текста.

Цель и смысл процесса чтения заключаются в достижении определенного уровня понимания.

Полнота понимания является *количественной* характеристикой понимания и измеряется количеством понятой информации. В учебном тексте все факты принимаются за 100%. Это *репродуктивный* уровень понимания содержания текста, который является опорой, основой для более высокого *продуктивного* уровня понимания смысла читаемого.

Точность понимания характеризует *качественную* сторону восприятия информации читающим. О точности понимания судят по степени адекватности восприятия языковых средств выражения содержания и смысла текста.

Глубина понимания проявляется в интерпретации извлеченной информации и целиком зависит от фоновых знаний читающего и его интеллектуальных способностей. Именно эта характеристика придает пониманию субъективно-личностный характер.

Следовательно, в тексте обнаруживаются *разные* уровни информации, которые влекут за собой *разные* уровни понимания.

Информация, содержащаяся в нем, может быть *эксплицитной* (явной) и *имплицитной* (скрытый: авторские ремарки, подтекст, недосказанность, незаконченность...).

«Любая имплицитность речевого сообщения связана с использованием экстралингвистических средств, создающих *подтекст* – эксплицитно не выраженную, но присутствующую в любом речевом акте часть информации» (Л. И. Зильберман):

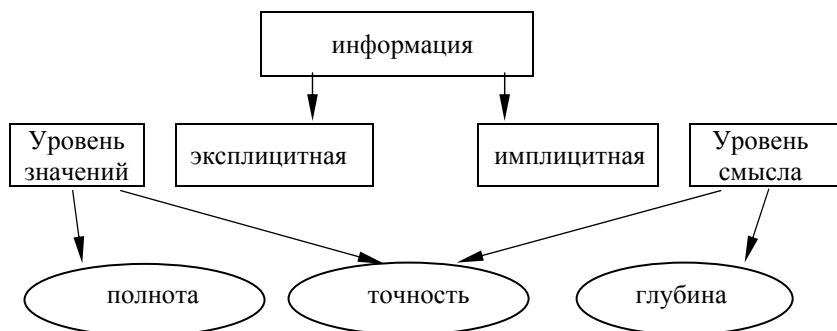


Рис. 14. Влияние уровня информации текста на уровень его понимания

Ещё И. В. Гете писал: «Есть три вида читателей: *первый* – это те, кто наслаждается, не рассуждая; *второй* – те, кто судит, не наслаждаясь; *третий* – те, кто судит, наслаждаясь, и наслаждается, рассуждая.

Именно эти, *последние*, и *воссоздают произведение заново*», глубоко проникая в смысл читаемого.

5.3. Глубина понимания читаемого – высшая степень интеллектуально-личностного развития

«Надо всю жизнь учиться работать с информацией».

И. В. Гёте

Сущность глубины понимания читаемого наглядно и доступно раскрывается в следующем высказывании:

«читается трояким образом:

первое, читать и не понимать;

второе, читать и понимать;

третье, читать и понимать даже то, что не написано»

(Я. Б. Княжник).

Продуктом чтения является понимание. О качестве понимания, как указывалось выше, судят по его основным характеристикам – точности, полноте и глубине.

Глубина понимания читаемого является высшей степенью перекодирования, когда читающий вычленяет не только смысловые вехи текста, по качеству и количеству адекватные оригиналу, но и *проникает в подтекст художественного произведения, постигает авторский замысел, интерпретирует извлеченную из текста информацию.*

Глубина понимания – это «вычитывание всего, что заложено в тексте» (Л. В. Щерба). Это также ее критическое осмысление, осознанное сопоставление с теми сведениями, которыми читающий уже располагает в этой области.

Именно эта характеристика наиболее приближает умение читать на иностранном языке к родноязычному умению.

С. К. Фоломкина выделяет два основных умения, характеризующие глубину понимания:

- умение понимать идею и замысел автора;
- умение формулировать оценочные положительные и отрицательные суждения;
- умение прогнозировать как предшествующие тексту, так и следующие за текстом события.

Е. И. Пассов связывает глубину понимания читаемого с умениями, обеспечивающими переработку извлеченной фактической информации:

- *умение вывести* суждение (сделать вывод на основе фактов текста, установить идею, замысел текста, которые словесно в нем не выражены, предположить возможное развитие изложенного);
- *умение оценить* описанные факты (содержание в целом, характер реализации авторского замысла);
- *умение интерпретировать* – понять подтекст (имплицитное значение текста).

Особое значение он придает пониманию заголовка текста.

З. И. Клычникова рассматривает глубину понимания на седьмом, самом высоком, уровне понимания, при котором читающий проникает во все три плана информации:

1. *Логический* (понимание основного содержания текста и его деталей);

2. *Эмоциональный* (понимание отношения говорящего к высказываемой мысли, к предметам, объектам; понимание переносного, метафорического значения слов, выражений, идиом; проникновение в подтекст высказывания);

3. *Волевой* («поступочное понимание», текст понимается столь глубоко, что чтец из лица воспринимающего превращается в лицо сопереживающее). Результатом прочтения могут стать даже определенные поступки чтеца.

Д. А. Яндыгова, говоря о глубине понимания художественного текста, указывает на то, что в его основе лежит *художественное переживание*, умение восприятия и присвоения системы художественных образов текста.

«Именно в художественном переживании происходит становление художественных образов произведения».

Следовательно, глубина понимания читаемого как ёмкий интеллектуальный процесс активизирует мыслительную деятельность, направленную на решение познавательных задач:

понимание темы текста;

понимание идеи;

осмысление заголовка;

вычленение ключевой проблемы, поднимаемой автором в данном тексте;

определение позиции автора;

умение оценить изложенные факты;

умение вывести суждение на основе текста;

умение выразить своё отношение к ним;

вычленение образного содержания:

способность сопереживать, испытывать побуждение к каким-либо поступкам на основе текста:

«... мышление – это талант, но чувства развивают талант в большей степени» (Ш. А. Амонашвили).

«Понимать – значит чувствовать. Я думаю чувством, а чувствую мыслью» (Сэмюэль Джонсон).

Вот почему К. С. Станиславский уделял первостепенное значение образно-чувственному восприятию текста. Он не отделял логический анализ текста от эмоционального. У него «разведка умом» сочеталась с «разведкой чувством»:

«Слово приближает или отдаляет, призывает или отталкивает, слово волнует, зажигает, убеждает, зовёт» (Н. В. Кухарев).

Эти позиции базируются на уровнях познания:

чувственном,

чувственно-инструментальном,

образно-ассоциативном,

ассоциативно-абстрактном,

когнитивном.

Из вышеизложенного совершенно очевидны два вывода:

1. Чтение представляет собой чрезвычайно сложный процесс, характеризующийся большим объемом самостоятельной, творческой, интеллектуальной деятельности обучающегося и требующий от него актуализации соответствующих интегрированных знаний, умений, навыков и личностного опыта;

2. Чтение как ведущий вид коммуникативной деятельности требует гуманно-личностного подхода, так как уровень владения чтением, как и любой другой деятельностью, у всех различен.

Поэтому, очень важно

- *воздействовать* на эмоционально-чувственную сферу учащихся;

- *управлять* их интеллектуально-личностным развитием, за счёт количества, качества и последовательности соответствующих текстов, тестов, заданий, задач, упражнений;
- *оказывать* деятельную педагогическую поддержку и помощь обучающимся;
- *рассматривать отношение к прочитанному как средство воспитания;*
- *формировать текстовую компетенцию, направленную на:*
 - овладение рациональными способами восприятия, осмысления, усвоения информации;
 - развитие соответствующих интеллектуальных способностей для выполнения разноуровневых проблемных заданий;
 - *обнаружения* проблем в тексте;
 - *постановки* проблем самостоятельно;
 - *формирование* системы социальных ценностей в процессе решения проблем:



Схема 6. Функциональные возможности проблемного задания как средства деятельной педагогической поддержки интеллектуально-личностного развития школьника (по Р. П. Кайшевой)

Человеку давно хотелось *научиться сознательно управлять творческими процессами, то есть создать алгоритм решения задач*, с учётом стадийности творческих процессов:

- прочное усвоение информации, требующей осмысления;
- решение задач на сознательном уровне, используя различные способы;
- «отстройка» внимания от задач;
- предоставление возможностей подсознанию целостно охватить ситуацию;
- использование различных комбинаций;
- принятие решения в виде образа, догадки, которую в последующем оформит сознание.

Вышеуказанные стадии можно рассматривать как рекомендации для организации мыслительного творческого процесса.

При обучении чтению как умению, как цели, алгоритм *понимается* как система управленческих действий, рассчитанных на пошаговое, поэтапное управление учебно-познавательной деятельностью, непосредственно в процессе прочтения и восприятия иноязычного текста.

Процесс обучения всегда управляемый, так как имеет управляющую и управляемую подсистемы:

Учитель \longleftrightarrow Ученик.

Суть управления в учебном процессе заключается в том, чтобы *направить мыслительную деятельность* обучающихся в сторону *более активного и глубокого понимания* *существа* изучаемого вопроса и на подготовку соответствующего базиса знаний для новой информации.

Управление обучением ставит своей задачей:

- оптимизацию образовательного процесса;
- повышение осмысленности усвоения знаний;
- практическую направленность обучения;
- развитие когнитивных способностей.

Под управляющим субъектом в системе обучения мыслится учитель, организующий, контролирующий, корректирующий (в случае необходимости) учебно-познавательную деятельность ученика.

Но не только учитель управляет учебно-познавательным процессом приобретения знаний. Конструктивная роль принадлежит и учащимся, их сознательному *стремлению к самоуправлению процессом приобретения знаний*.

В процессе *совместной деятельности* обучающиеся также воздействуют на обучающего и в ряде случаев изменяют характер его действий: Ученик \longleftrightarrow Учитель.

Очевидно, что управляющий и управляемый как субъекты образовательного процесса находятся во взаимосвязи и взаимозависимости, которые могут изменяться в ходе учебно-познавательной деятельности. *Учебно-познавательная деятельность рассматривается нами как целенаправленная, совместная деятельность Учителя и Ученика*.

Учебно-познавательная деятельность, как система, состоит из взаимосвязанных компонентов, образующих устойчивое психолого-педагогическое единство:

- потребности;
- мотивы;
- цель;
- задачи;
- условия достижения поставленной цели;
- средства;
- учебно-познавательные действия;
- операции контроля и оценки.

В вопросе о степени управляемости творческими процессами существуют различные научные позиции:

- *овладение* элементарными действиями;
- *создание* соответствующих моделей разнообразных творческих решений;

– *разработка обучающих алгоритмов: «Обучающий алгоритм описывает процесс переработки информации и представляет собой четко заданную последовательность мыслительных операций, выполнение которых приводит к решению поставленной задачи» (А. Р. Белопольская).*

Мы считаем, что данная проблема может быть решена за счет интеграции и взаимодействия выше обозначенных позиций.

И. Б. Синновский вводит понятия «управленческая компетентность учителя» и «система управленческих действий» на рефлексивной основе. Сам алгоритм может выступать в виде опосредованного средства управления.

Нам мыслится, что *Учитель только с высоким уровнем управленческой компетентности способен:*

- *нацелить* учащихся на определённую деятельность;
- *организовать* коллективную творческую деятельность;
- *создать* соответствующие алгоритмы;
- *сформировать* самоуправленческую компетенцию обучающихся, чтобы в дальнейшем они *осваивали профессиональные знания, способы их построения и сами создавали новые знания, новый социальный опыт.*

В качестве примеров альтернативных средств управления учебно-познавательной деятельностью обучающихся приведём разработанные и апробированные нами

I. *Обучающий алгоритм управления учебно-познавательной деятельностью старшеклассников при обучении зрелому чтению, который включает следующие этапы:*

I. *Формирование мотивационной основы текстовой деятельности за счёт:*

- экспозиции текста;
- антиципации содержания;
- снятия возможных трудностей.

2. Действия, направленные **на полностью** понимания содержания прочитанного за счёт:

внимательного, заинтересованного, двукратного прочтения текста;
логической серии соответствующих вопросов (утверждений);
детализации содержания;
обобщения

...

3. Действия, направленные **на глубину** понимания содержания прочитанного за счёт:

вдумчивого перечитывания текста;
логической серии проблемных вопросов (утверждений);
имплицитной информации текста;
определения темы, идеи, основной информации;
поиска, формирования и формулирования проблем и их решения....

4. Действия, направленные **на самостоятельное творческое осмысление** собственной деятельности при работе над текстом за счёт осмысления и переосмысления:

информации текста;
характеристики героев;
заголовка текста;
драматизации текста;
великих мыслей Великих людей (цитат, изречений, имеющих непосредственное отношение к обсуждаемому);
сопоставления информации текста с ранее прочитанными;
сопоставления полученной информации с личностным опытом
авторского послания читателю;
собственного продолжения текста;

...

Следовательно,

- *глубина понимания* иноязычного текста как сложный самостоятельный процесс – должен быть *управляемым*;
- *алгоритм как средство управления* требует определённой логической организации анализируемого материала, определённой схемы, которая служит для учителя и ученика своеобразным *системным ориентиром*, не позволяющим их мыслям «скользить по поверхности фактов и расплываться в самых разнообразных направлениях»;
- *творческий алгоритм, разработанный с учетом научных подходов к «зрелому чтению»:*
 - *реализует поэтапное формирование умственных действий, комплексный подход при работе с текстом;*
 - *позволяет овладевать смыслом цельного текста, обучать рациональным способам работы над текстом посредством его содержания, совершенствовать творческую текстовую компетенцию;*
 - *развивает умения учебного сотрудничества и партнёрства;*
 - *расширяет сферы общения;*
 - *вынуждает учащихся «нырять» вглубь текста за «самостоятельной добычей» нужной информации;*
 - *оценить эту «добычу»;*
 - *перекодировать и интерпретировать её по-своему;*
 - *запечатлеть определённые образы;*
 - *испытать определённые чувства;*
 - *сформулировать тему, идею, проблемы, затрагиваемые автором;*
 - *сравнить происходящее в тексте с собственным жизненным опытом;*
 - *сделать соответствующие выводы...*;
 - ...

II. *Комплексную денотатную карту текста (КДКТ) при обучении творческой экспрессивной речи.*

При её разработке были учтены следующие современные подходы к текстовой деятельности:

- *междисциплинарный;*
- *лично-ориентированный;*
- *контекстуальный: язык \longleftrightarrow культура;*
- *когнитивный, дидактически управляемый, структурированный подход при работе с данными средствами опоры;*
- *функционально-дифференцированный, разграничивающий и упорядочивающий функции и деятельность основных участников дидактического процесса: Учитель, Учитель \longleftrightarrow Ученик, Ученик;*
- *интегративный, обеспечивающий единство содержания, смысла и языковых средств их выражения.*

Мы рассматриваем предлагаемую нами модель разработки КДКТ как проектную деятельность, выделив общие черты, характерные как для проекта, так и для разработки КДКТ:

- *создание* мотивационной основы учебно-познавательной деятельности учащихся;
- *поиск* соответствующей информации;
- *интеграция* знаний из различных предметных областей;
- *сочетание* различных форм организации учебно-познавательной деятельности;
- *развитие* умения работать с полученной информацией: проводить сравнительное изучение фактов, событий; выявлять, анализировать проблемы; находить пути их решения...;
- *развитие* самостоятельной творческой активности учащихся;
- *развитие* коммуникативной компетенции учащихся;

- *создание* конечного личностного продукта деятельности в виде новых знаний и умений.

По сути, реализована мысль А. И. Новикова о том, что образ содержания текста, полученный в процессе понимания, и замысел, выступающий в качестве образа будущего текста, в структурном отношении тождественны (то есть мысль выражается определенным словом, предметом или явлением, соответственно они равны и взаимосвязаны) и могут быть воспроизведены графически в денотатной схеме.

Основываясь на традиционном подходе к денотативному анализу текста, результатом которого является денотатная карта, мы предлагаем свою модернизированную методику разработки комплексной денотатной карты, состоящей из следующих этапов:

Первый этап. Подготовительный (вводный)

Цель – научить учащихся находить значимые объекты действительности (денотаты) в тексте и выстраивать их логическую иерархию. Данный этап включает в себя 3 последовательных подэтапа:

1. Образец денотатной карты разрабатывается совместно учителем и учащимися в классной форме учебно-познавательной деятельности, где учитель обеспечивает управление данной деятельностью, задавая учащимся наводящие, логически взаимосвязанные вопросы с тем, чтобы обозначить темы, подтемы, проблемы и соответствующие языковые средства выражения.

На этом этапе мы рассматриваем *денотатную карту как первичный продукт коллективной творческой деятельности.*

2. Вторичный анализ комплексной денотатной карты.

Учащиеся переводятся на домашнюю форму учебно-познавательной деятельности, *где каждый из них самостоятельно, собственным умом, в индивидуальном темпе, тщательно анализирует комплексную денотатную карту и*

вносит соответствующие изменения, дополнения, уточнения в: подтемы, субподтемы; языковые средства (подбирают: синонимы, антонимы, словосочетания, пословицы, поговорки, крылатые слова и выражения...).

Это проводится для того, чтобы постепенно

- формировать у учащихся лингвистическую культуру;
- готовить учащихся к самостоятельной творческой деятельности по разработке КДКТ.

Уже на данном этапе КДКТ представляет собой частично самостоятельный продукт интеллектуально-креативной деятельности школьника.

3. Заключительный анализ комплексной денотатной карты текста. *Учёт* изменений, дополнений, уточнений, внесенных учащимися; их тщательный отбор, анализ; оформление комплексной денотатной карты текста как образца.

Второй этап. Аналитический

Цель – научить учащихся самостоятельно отбирать необходимый лексический материал в соответствии с темой и проблемами текста.

Данный этап разработки комплексной денотатной карты состоит из двух подэтапов, задачей которых является прогнозирование смысла:

- раскрытие *содержания* текста, то есть фактуальной информации;
- раскрытие *смысла* текста, который представляется имплицитной, скрытой информацией.

Мы предлагаем следующую технологию работы на данном этапе:

- Учитель *обеспечивает* каждого ученика схематической комплексной денотатной картой текста; *предлагает* минимальное количество ЛЕ (например, 5); *запрашивает* дополнительное количество ЛЕ (~20–25).

- Ученик *определяет* тему, подтемы, субподтемы текста самостоятельно;
наполняет блоки КДКТ запрашиваемым количеством и качеством лексических единиц (ЛЕ).

Третий этап. Завершающий

Цель – научить учащихся вычленять смысловые связи слов в тексте.

Учащимся дается *частично заполненная* комплексная денотатная карта текста: несколько блоков по содержанию текста, их лексическому наполнению.

Задача учащихся самостоятельно определить:
количество блоков,
их качество,
последовательность;
наполнить их соответствующим содержанием и лексическим материалом.

Четвертый этап. Речеподготовительный

Цель – совершенствовать у учащихся навыки и умения самостоятельной творческой работы с текстом.

Творческий проект: индивидуальный; парный; групповой; коллективный.

Задача ученика самостоятельно

- *определить* темы, подтемы, проблемы;
- *заполнить* блок вопросами, включающими как фактуальную, так и смысловую, имплицитную информацию;
- *выразить* каждую выделенную проблему соответствующими пословицами (поговорками);
- *определить* количество соответствующих лексических единиц и заполнить ими данный блок.

Пятый этап. Речетворческий

Цель – совершенствование навыков и умений творческой экспрессивной речи в контексте формирования лингвокультурной компетенции учащихся.

Презентация проектов. Их обсуждение.

Проектный метод позволяет *сформировать* у обучаемых навыки самостоятельного ведения исследования в заданной области, что поможет им в дальнейшем *реализовывать* более сложные проекты.

Основная цель работы

- *активизировать* познавательную деятельность учащихся,
- *развивать* критическое мышление.

Таким образом, мы рассматриваем **комплексную денотатную карту текста** как:

- *продукт* творческого денотативного анализа;
- *канву*, скрепляющую разрозненный словесный материал, составляющий текст художественного произведения;
- *средство* реализации комплексного понимания информации текста всех уровней.

Эффективность работы по данной методике зависит от *соблюдения следующих условий*:

- *вовлеченности* каждого ученика в активную учебно-познавательную деятельность;
- *оптимального сочетания*:
 - разных видов деятельности: *Учитель; Учитель* \longleftrightarrow *Ученик; Ученик* \longleftrightarrow *Учитель; Ученик* \longleftrightarrow *Ученик; Ученик*;
 - *классной* \longleftrightarrow *домашней* форм учебно-познавательной деятельности;
 - *количества* \longleftrightarrow *качества* \longleftrightarrow *последовательности* текстов;

- *учёта* таких дидактических принципов, как:
 - воспитывающее обучение;
 - систематичность и последовательность;
 - прочность усвоения знаний в непосредственной связи теории и практики;
 - новизна и проблематичность;
 - дифференциация и индивидуализация;
 - сознательность и самостоятельная творческая активность;
- *соблюдения* следующих основополагающих теоретических положений:
 - теории поэтапного формирования умственных действий;
 - теории формирования читательских компетенций;
 - специфики формирования текстовой и оценочной компетенций;
 - специфики обучения творческой экспрессивной речи;
- *учёта* функциональных возможностей денотатной карты текста:

СРЕДСТВО

СОЗДАНИЯ

организационно-педагогических условий для:

- мотивационной основы деятельности учащихся;
- ситуации успеха;
- оптимального сочетания:
 - совместной деятельности Учитель ↔ Ученик;
 - классной ↔ домашней форм учебно-познавательной деятельности;
 - количества, качества последовательности страноведческих и художественных текстов; личного продукта самостоятельной творческой деятельности.

ФОРМИРОВАНИЯ

- информационной культуры;
- лингвокультуры;
- текстовой компетенции;
- творческой компетенции;
- исследовательской компетенции;
- оценочной компетенции;
- культуры умственного труда в разных формах и режимах учебно-познавательной деятельности;
- творческой экспрессивной речи.

РЕАЛИЗАЦИИ

основных подходов в образовательном процессе:

- гуманно-личностного;
- лично-деятельностного;
- лично-ориентированного;
- компетентностного;

основных принципов обучения:

- научности и проблематичности;
- систематичности и последовательности;
- связи теории с практикой;
- наглядности;
- сознательности и самостоятельной творческой активности.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ РЕЗУЛЬТАТ РАЗВИТИЕ ГУМАННО-КОМПЕТЕНТНОЙ ЛИЧНОСТИ

Схема 7. Авторская модель функционирования денотатной карты как средства развития гуманно-компетентной личности

5.4. Учебный текст как средство развития «самости»

*«Искусное пользование книгой –
первейший инструмент культуры
природных дарований»
Ян Амос Коменский*

Классификационная система учебных текстов включает:

1. Специально составленные авторами учебные материалы;
2. Оригинальные тексты, обработанные в соответствии с определенными учебными целями;
3. Аутентичные тексты, используемые в определенных целях.

В нашем комплексе представлены все вышеуказанные виды текстов в определенной последовательности и совокупности, рассчитанные на постепенное развитие «самости» учащихся.

С. К. Фоломкина под учебным текстом предлагает понимать любой текст, используемый в учебном процессе независимо от того, является ли он оригинальным или составлен авторами учебного материала.

Текст в дидактике определяется как средство фиксации учебного (языкового) материала.

Если рассматривать текст как микро-учебник и принять тезис современной дидактики о том, что "учебник не способен выполнить свое назначение, если он не является моделью целостного процесса обучения", то можно утверждать, что "текст" также не способен выполнить своё назначение, если он не является компонентом целостной педагогической технологии.

Необходимо отметить, что традиционно текст используется для ознакомления с формой, значением и употреблением грамматического явления.

Осмысление грамматического явления, содержащегося в тексте, может происходить дедуктивно или индуктивно:

- учащимся после приведения текста обычно дается правило, а следом – задание найти в тексте конкретный материал для его подтверждения (дедукция);
- на основе анализа текста при помощи наводящих соответствующих вопросов учащимися выводится правило (индукция).

В предисловии к дидактическому комплексу сказано о том, что автор придает большое значение оптимальному сочетанию процессов дедуктивного анализа и индуктивного обобщения в зависимости от характера учебного материала:

I. *Единству* двух подходов при формировании грамматических речевых навыков: *эксплицитного; имплицитного.*

II. *Сущности процесса формирования навыка: предложение* —→ *несколько предложений, связанных по смыслу*
—→ **текст.**

III. *Разграничению понятий «умение задавать вопросы» и «умение конструировать вопросы» на иностранном языке.*

Именно поэтому учащимся предлагается *вариативная последовательность* вопросов разного типа, которая учитывает:

- *индивидуальность личности ученика;*
- *градацию сложности их конструирования.*

IV. *Разумному сбалансированию упражнений разной функциональной направленности.*

V. *Последовательности:*

- *дидактических образцов;*
- *упражнений;*
- *текстов;*
- *тестов.*

VI. *Тесту как средству реализации единства основополагающих функций:*

– *диагностической* (В. С. Аванесов, А. Д. Климентенко, А. А. Миролубов, И. А. Рапопорт, М. В. Розенкранц и др.);

– *управляющей* (Д. Х. Бакеева, А. А. Миролюбов, А. В. Парахина, Ф. М. Рабинович, И. А. Рапопорт и др.).

– *обучающей* (Д. Х. Бакеева, Н. Д. Гальскова, А. Ю. Горчев, А. Д. Климентенко, В. А. Кондор, А. А. Миролюбов, А. В. Парахина, Ф. М. Рабинович, И. А. Рапопорт, В. М. Скрипченко, Е. Н. Соловова, С. К. Фоломкина и др.);

– *развивающей* (Н. Д. Гальскова, А. А. Миролюбов, В. М. Скрипченко, Е. Н. Соловова и др.);

– *контролирующей* (А. Ю. Горчев, А. А. Миролюбов, Ф. М. Рабинович, И. А. Рапопорт, И. В. Рахманов, В. М. Скрипченко, А. П. Старков, С. К. Фоломкина, В. С. Цетлин, С. Ф. Шатилов и др.);

Мы уделяем особое внимание тестовой деятельности, поскольку *результаты теста*

– *являются* точным, объективным показателем уровня сформированности знаний, умений и навыков *каждого* Ученика на *каждом* этапе обучения;

– *побуждают* Учителя и Ученика к **самооценке** собственной деятельности и соответствующим изменениям в ней;

– *являются* средством формирования и развития познавательной активности и **самостоятельности**;

– *стимулируют процессы:*

обучения \longleftrightarrow **самообучения**; *развития* \longleftrightarrow **само-развития**; *совершенствования* \longleftrightarrow **самосовершенствования**;

– *побуждают* к формированию соответствующих компетенций учащихся в комплексе;

– *являются* показателем *разноуровневого* контроля знаний, умений, навыков (ЗУН); понимания читаемого;

– *формируют* положительное отношение ко всем видам контроля: контроль \longrightarrow *взаимоконтроль* \longrightarrow **самоконтроль**;

– формируют положительное отношение к выпускному экзамену;

– позволяют Учителю и Ученику вносить своевременные коррективы в процессы обучения \longleftrightarrow **учения**, где знания становятся средством интеллектуального развития личности ученика: «тест – это намёк, вызывающий бурную интеллектуальную реакцию» (М. В. Розенкранц).

В рамках описанной нами технологии педагогической поддержки, текстовая \longleftrightarrow тестовая деятельность, «беззвучная, творческая, мыслящая»

– является неотъемлемой частью учебно-воспитательного процесса;

– носит системно-целенаправленный диагностирующий, обучающий, развивающий, контролирующий характер;

– выполняет функцию управления учебной деятельностью Учителя и Ученика;

– создает одинаковые условия для выполнения полифункциональной, самостоятельной деятельности: «тихо сам с собою я веду беседу...»;

– является средством деятельной педагогической поддержки и помощи всем заявленным участникам дидактического процесса:

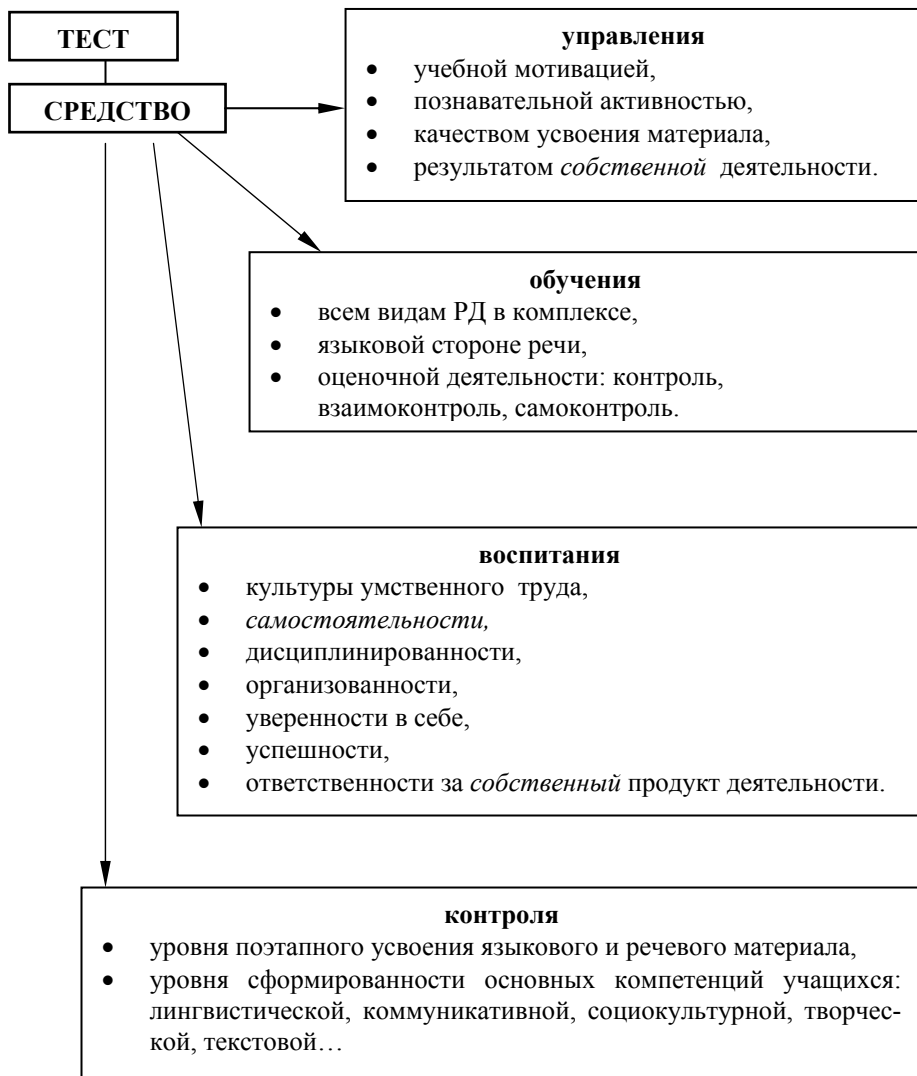


Схема 8. Дидактическое значение «теста» в контексте педагогической поддержки

5.5. Грамматика текста как средство развития логического мышления

«Грамматика – вечная наша забота»

Е. И. Пассов

«Многие науки, – писал К. Д. Ушинский, – обогащают только сознание дитяти, давая ему новые и новые факты: грамматика начинает развивать самосознание человека! Она является началом самонаблюдения человека над своей душевной жизнью... Внутренняя цель изучения грамматики отечественного языка вытекает из того его значения, которое мы признали за грамматикой как началом самонаблюдений человека над собственным мышлением и выражением его в словах».

В русле современных тенденций к укрупнению объекта лингвистики, к ее текстоцентричности и к сближению разных наук, изучающих текст, новый смысл приобретают понятия

– *текст*, «как особым образом организованная содержательно-смысловая целостность, как система коммуникативно-познавательных элементов, функционально-объединенных в единую замкнутую иерархическую содержательно-смысловую структуру общей концепцией или замыслом партнёров по общению»;

– *грамматика текста*:

«...Самой природой указывается путь преподаванию; как у всех народов теория словесности составлялась вследствие изучения образцов, так и каждый ученик должен вступить в теорию через самостоятельное чтение. Всякая теоретическая мысль, высказанная преждевременно, связывает ученика и лишает его свободного сознания, получая вид предвзвешенности» (Ф. И. Буслаев).

В настоящее время, внимание учёных сосредоточено на изучении целостной грамматической организации худо-

жественного текста с точки зрения участия грамматики в формировании картины мира, структурировании авторского замысла, ее роли в тактике и стратегии развития событий и мотивов в произведении.

Изучая организующую роль грамматики в тексте, лингвисты, начиная с В. В. Виноградова, установили композиционные функции видо-временных форм предикатов.

Г. А. Золотовой было показано, что эти композиционные функции реализуются в выделяемых на основе комплекса критериев (уровень конкретности/абстрактности сообщаемого, моделируемая в тексте позиция говорящего и способ познания мира, характер (воссоздаваемой в тексте действительности) коммуникативных регистрах, чередующихся и взаимодействующих в структуре текста:

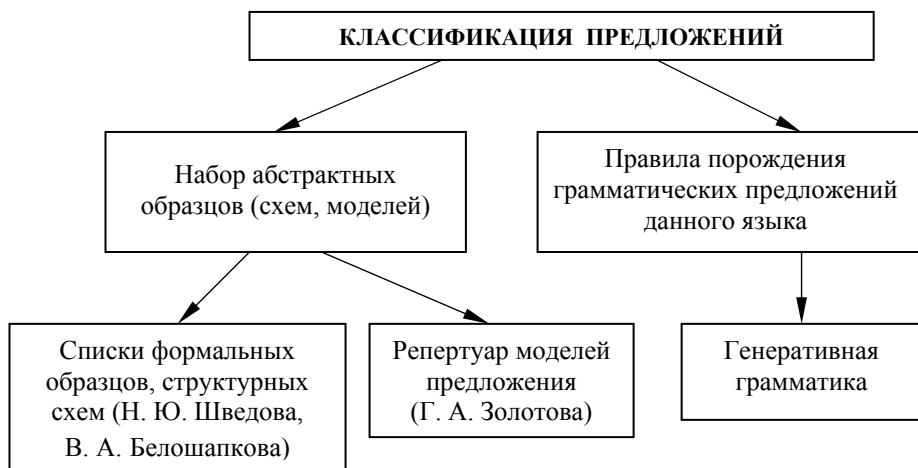


Схема 9. Классификация предложений

Текст, как система речевого продукта носителей изучаемого иностранного языка представляет особую ценность в качестве систематизированного образца функционирования языка в рамках

темы;
контекста;
ситуации;
проблемы;
сферы и жанра общения;
выражения социальной, профессиональной, личностной
позиции.

Текст, представляя собой чёткое структурирование содержания, смысла и языковых средств его выражения, обеспечивает единство понимания, усвоения и повторения языкового материала, развития речевых умений.

Текст, как *основная коммуникативная единица речи*, является *основным средством обучения коммуникативной грамматике* на всех этапах.

В учебных целях возможно моделировать тексты, которые были бы не только образцами иноязычного общения, но и управляли бы процессами овладения языковым материалом и коммуникацией, учитывая конкретные условия обучения.

Особое внимание должно уделяться педагогической целесообразности подбора *«грамматически-ориентированных текстов»*, *ситуативно демонстрирующих*

- грамматическую форму,
- её значение,
- функцию.

В подтверждение данной позиции, приведём несколько примеров из дидактического комплекса «Сам Себе грамматик»:

I. Snip and Snap

Ted has a little puppy. *It is* black and white. *Fred has* a little puppy. *It is* black and white. *Fred has* a little puppy. *It is* black and white too. *Ted and Fred are* two brothers. *Their puppies are* brothers too...

... *Snip's left ear is white. Snap's left ear is white, too...*

The Dog and the Kittens

The dog lives in the yard. A box stands in the yard. The dog has two little puppies in this box...

... One day *the cat goes out* of the yard and *does not come back*.

"Where is our mother?" ask the little kittens. And *they cry and cry*.

... *"Don't cry," says the dog. "I want to help you."...*

II. Christmas Shopping

Mrs. Johnson is doing her Christmas shopping. *She's looking for* Christmas gifts for her family, but *she's having* a lot of trouble.

She is looking for a brown briefcase for her husband...
She is looking for an inexpensive necklace for her sister...

III. The Snowstorm

Today isn't typical early Monday morning in Centerville. In fact, *it's a very unusual morning. It's snowing* very hard there. *All the people are* at home. *The streets are* empty. And *the city is* quiet.

The men and women who usually rush to their jobs *aren't rushing* to their jobs. *The people who usually walk* to work *aren't walking* to work...

IV. How Stories Came to Us

... In the old days *the mouse made* stories from all that *she saw. Stories were* her children. *Each story-child had* its dress – white, blue, red, green, black. *The stories lived* in her house and *did* everything for her...

V. Late for Work

Victor usually gets up at 7 a.m. *He does* his morning exercises for twenty minutes, *takes* a long shower, *has* a big breakfast, and *leaves* for work at 8 o'clock...

This morning, however, *he didn't get up* at 7 a.m. *He got up* at 6 a.m. *He didn't do* his morning exercises for twenty minutes. *He did* them for only five minutes. *He didn't take* a long shower. *He took* a very quick shower...

VI. I Can't Wait for Spring to Come!

... Just think. In a few more weeks *it won't be* winter any more.

It'll be spring. *The weather won't be* cold. *It'll be* warm. *It won't snow* any more. *It'll be sunny*...

VII. High Hopes

... *As soon as the chickens are large enough, I'll sell* them *and buy* a new dress for myself. *It'll be* a yellow dress to match my hair. On May Day, *if the weather is fine, if it doesn't rain, I'll put on* the yellow dress *and go* to town...

При коммуникативно-когнитивном подходе текст выступает как исходная величина, поскольку *общение происходит при помощи текстов*, остальные величины обнаруживаются при сегментации текста, при его членении на составные части.

Обращение к тексту как продукту коммуникативной речевой деятельности обогатило грамматику; расширилось поле наблюдения, что дало возможность выявить новые свойства грамматических форм и структур, которые оставались скрыты в границах предложения.

Перемещение фокуса в сферу коммуникативной деятельности привлекло внимание к таким факторам, как характеристика коммуникантов и их взаимоотношений, намерения автора, составление коммуникативного плана, *выбор языко-*

вых средств для реализации плана, называемым прагматическими факторами.

Они предопределяют языковое оформление текста.

Таким образом, грамматика текста позволяет раскрыть новые свойства и функции уже известных грамматических категорий.

В тексте обнаруживаются специфические текстовые категории, в реализации которых, наряду с грамматикой, действует и лексика.

При рассмотрении текста как продукта речевой деятельности, осуществляемой с определённой целью, выявляются прагмалингвистические категории, объясняемые не только в рамках текста, но и с обязательным применением ввелингвистических факторов коммуникативной ситуации.

Следовательно, **текст является систематизированным образцом**

– функционирования соответствующих грамматических явлений;

– структурирования содержания, смысла и языковых средств их выражения: *«Если это содержание, информация, которая передаётся различными единицами языка, то её невозможно изучать, минуя эти единицы, так как «пробраться» к содержанию мы можем только через те формальные структуры, которые служат для его выражения» (Ю. А. Левицкий);*

– интеллектуально-личностного развития школьника.

Специально организованные систематизирующие упражнения на основе текста позволяют выстраивать системно-упорядоченную картину предмета, где текст выступает как **единица обучения грамматической стороне речи:**

«Наши индоевропейские языки ясно и точно выражают в глаголах разницу прошедшего, настоящего и будущего, таким образом идея времени навязывается нам самим

языком, мы не можем говорить без того, чтобы не вызвать и не распределить во времени рой образов» (М. Гюйо).

Разрабатывая «грамматическую карту текста» в логической взаимосвязи с его содержанием и смыслом: происходящими событиями; описанием героев, их взаимоотношений, поступков, высказываний, переживаний (внутренний монолог); авторских отступлений, ремарок, недосказанности ... учащиеся ситуативно, образно-чувственно ... систематизируют весь ранее изученный грамматический материал, освоенный порциями (квантами): **грамматические знания выступают как средство интеллектуально-личностного развития школьника.**

Учёт эмоционально-образной сферы учащихся, (взаимодействие Ученик \longleftrightarrow Текст) будет означать открытие многих каналов восприятия новых и актуализации известных знаний.

Поэтому мы рассматриваем «грамматическую карту текста» как средство управления процессами:

- постоянного обращения к тексту;
- проживания школьником заново всего происходящего в тексте;
- припоминания и запоминания его содержания \longrightarrow смысла \longrightarrow языковых средств;
- припоминания других текстов, сходных, различных, противоположных по содержанию;
- обращения к личностному опыту школьника;
- обогащения знаниями, опытом;
- осмысления \longrightarrow переосмысления \longrightarrow усвоения содержания, смысла и языковых средств выражения в комплексе.

5.6. Художественный текст – основа духовно-нравственного развития личности

Мысль о реализации произведения художественной литературы в эстетическом общении между автором и читателем в XX веке высказывается представителями самых разных философских и литературоведческих направлений – от Дж. Дьюи до У. Эко, от В. Н. Волошинова до Р. Ингардена, от Ю. М. Лотмана до В. Изера, от И. А. Ильина до М. Риффатера.

Художественный текст становится не просто материальным объектом, а предметом искусства, только в процессе «художественного опыта», когда текст

прочитан,
воспринят,
понят,
прочувствован,
осмыслен,
переосмыслен,
воссоздан и создан в сознании и воображении читателя,

...

Умение читать литературно-художественные тексты, как на родном, так и на иностранном языках, всегда считалось важной составной частью образования, так как *литература и искусство создают особую среду общения, более высокодуховную, «очеловеченную».*

Их предназначение возвышать, одухотворять, оживлять мысли и чувства, эмоционально окрашивать деятельность учащихся и педагогический процесс в целом.

Поэтому, чтение художественных текстов развивает особый тип мышления – гуманитарный, способный интерпретировать, сопереживать, воспринимать искусство, картину мира в историческом развитии.

Современное прочтение художественного произведения предполагает восприятие – переживание его как культурно-исторического феномена и трактуется как:

«целостный языковой эстетический феномен, называемый в литературоведении произведением художественной литературы»;

«высшая форма существования языка, языка поэтического, который наряду со связностью и цельностью как общими категориями текста включает в себя целый ряд специфических характеристик, главной из которых является подтекст».

Поэтому, «подтекст» находится в поле зрения многих ученых:

«*Подтекст* – это сознательно избираемая автором манера художественного представления явлений, которая имеет объективное выражение в языке произведений» (В. А. Кухаренко);

«*Подтекст* – это невыраженное словами, подспудное, но осязаемое для читателя или слушателя значение какого-либо события или высказывания» (Т. И. Сильман);

«*Подтекст* – это скрытый внутренний смысл художественного произведения, который не имеет непосредственного вербального выражения» (О. В. Заморина);

«*Подтекст* – это скрытый эстетический смысл, который актуализируется в сознании воспринимающего художественный текст, благодаря направленному ассоциативному процессу воздействия лингвистического, идейно-художественного и идеостилевого контекста на целостный потенциал личности» (Е. И. Лелис).

Специфическая сущность художественного текста, являющаяся первопричиной его отличия от других типов текста, заключается, по мнению Д. А. Яндыговой, А. А. Леонтьева, Л. А. Голяковой в его образности, мифологичности.

Образ – наиболее важный и непосредственно воспринимаемый элемент литературного произведения. Он является сосредоточением идейно-эстетического содержания и словесной формы его воплощения.

Субъективное, индивидуальное и объективное присутствуют в образе в неразрывном единстве.

Поэтому настоящее произведение искусства полно таинственности, загадочной одухотворенности, и любой перенесенный в систему художественной формы предмет утрачивает свою эмпирическую значимость, наполняется новым выразительным смыслом.

«Образы, реконструируемые в процессе чтения, влетают в мыслительную деятельность, более широкую, чем собственно чтение» (И. М. Берман).

В процессе вдумчивого чтения человек
«проживает» каждую страничку текста по-своему;
«примеряет» всё происходящее на себя;
расширяет интеллектуальную и эмоциональную сферы;
делает собственные выводы;
строит планы на будущее;

...

«Художественный образ – это обобщение элементов реальности, объективированное в чувственно-воспринимаемых формах, которые созданы по законам вида и жанра данного искусства, в определённой индивидуально-творческой манере».

Художественная образность текста определяет способ его понимания как сложный многофазный процесс, каждый компонент которого обладает сложной структурой.

В нем выделяют три основные фазы:

- *подготовительную* (предкоммуникативную);
- *фазу собственно контакта реципиента с произведением* (коммуникативную);
- *послефазу* (послекоммуникативную).

Эти фазы не следуют в определенной последовательности, а сливаются и переплетаются в единый процесс художественного восприятия.

В процессах и образовании структур художественного восприятия участвуют все репродуктивные и продуктивные психические механизмы:

восприятие;
мышление;
память;
воображение;
эмоции.

Более того, по словам Р. Ингардена, художественный текст представляет собой «костяк», который в определенной степени «дополняется и восполняется» адресатом, его творческой воссоздающей деятельностью.

Активную роль читателя признаёт и Е. И. Диброва, выстраивая две «субъективно-объективных линии»:

автор – текст – читатель;
читатель – текст – автор,

отражающие два коммуникативно-когнитивных подхода к художественному тексту: *«Автор пишет только половину книги: другую половину пишет читатель»* (Джозеф Конрад).

В связи с этим можно говорить о «со-творчестве» автора и читателя. В методике преподавания иностранных языков вышеназванные фазы определяются как:

- *предтекстовая;*
- *текстовая;*
- *послетекстовая.*

I. Предтекстовый этап, включающий:

1. **Вступительное занятие**, направленное на
 - *актуализацию* личного опыта учащихся, связанного с объектом восприятия;

- *создание* интереса и эмоционального настроения на восприятие литературного материала: *формирование внутреннего мотива читательской деятельности*;
- *введение* в тематику произведения.

...

И. А. Ильин подчеркивает особое значение *целостности художественного произведения*, сформированной подчинением словесной материи образу и эстетическому предмету, для успешности его «осуществления», «внимания» («внутриимания») читателем.

Главное – вызвать доверие внимания, «чтобы читатель почувствовал, что он не получает ничего лишнего, что все, идущее к нему от автора, – важно, художественно обоснованно и необходимо; что надо слушать и слушаться; и что это художественное "повиновение" всегда вознаграждается».

Искусство и литература дарят радость творчества и духовную общность, расширяют границы познания самого себя и пути к поиску истины.

Нехудожественное произведение, в котором авторская «интенция угасла» – это «пустая игра возможности», «бесконечный сквозняк ненужного текста», «хаос эмбриональных образов, тщетно ищущих связи, строя и фабулы»: «*Око читателя от скуки и отвращения уснуло!*». «*Актуализация читателя... соответствует реальности бытия текста в обществе, где его «потребление» многократно превышает «исполнение» и где работают над пониманием и расшифровкой текста.*

На наш взгляд, для реализации вышеупомянутых значимых факторов, *необходимо найти такую*

- *проблему*, острую, емкую, близкую школьникам, которая бы естественным образом обеспечила
 - начало,
 - продолжение,
 - завершение

заинтересованного, глубокого обсуждения, интерпретации, анализа художественного текста;

- *форму* организации учебно-познавательной деятельности, как:
 - дискуссия;
 - дебаты;
 - пресс-конференция;
 - «круглый стол»;
 - телефон-мост

...

2. **Преодоление языковых трудностей** (лексико-грамматических) – блок лингвистических заданий, предполагающий работу над

- *новой лексикой*, значимой для понимания текста;
- *семантикой* грамматических форм и конструкций;

...

О важности этого этапа говорит и Н. А. Саланович, отмечая, что основная трудность при чтении художественных текстов на иностранном языке, препятствующая их пониманию – наличие новых слов, что также снижает интерес учащихся к чтению.

3. **Знакомство с автором:**

- сообщение сведений об авторе: семья, воспитание, образование, окружение;
- время, в которое жил и творил автор;
- литературная творческая деятельность (успехи и неудачи, взлёты и падения...).

Ценность этой информации заключается в том, чтобы школьник *выявил, почувствовал и прочувствовал:*

- тесную взаимосвязь между «миром» автора и его творением;
- влияние личности автора на его творчество: «*Talent alone cannot make a Writer. There must be a Man behind the Book*» (John Emerson);

- актуализацию уже имеющихся знаний в этой области;

...

4. **Ознакомление с фоновыми безэквивалентными словами**, афоризмами, фразеологизмами, которые автор использует для речевой характеристики героя и в повествовании – *блок лингвострановедческих заданий*.

5. **Отдельные наблюдения над особенностями художественной речи** (метафоры, эпитеты, сравнения, другие тропы, слова с яркой эмоциональной окраской) – *блок лингвостилистических заданий*.

II. Текстовый этап – собственно чтение произведения, которое сопровождается *блоком притекстовых и внутритекстовых заданий*, погружающих учащихся в атмосферу текста, стимулирующих и заставляющих учащихся

- быть соучастниками происходящего в тексте: радоваться, переживать, страдать, ... вместе с героями;
- пропускать информацию текста через собственное сознание, сердце и душу.

Когда мы переживаем жизненную ситуацию, заложенную в тексте, чтение для нас становится способом духовного самораскрытия.

Вот почему, «где только возможно, изучение должно стать переживанием» (А. Эйнштейн).

Всё это создаёт установку на способ чтения, вид и скорость чтения и позволяет сделать чтение более глубоким, целенаправленным, осмысленным, прочувствованным.

До начала интерпретации текста необходимо уточнить, как воспринято учащимися содержание произведения в ходе его первого самостоятельного прочтения и откорректировать первичное восприятие за счёт возвращения учащихся к

- тексту;
- высказанным суждениям;
- соответствующим отрывкам в тексте для подтверждения правильности этих суждений;

III. Послетекстовый этап – собственно интерпретация произведения: блок литературоведческих заданий, включающий:

1. Речь Учителя: мнение, суждение о прочитанном (искреннее, не искреннее ...; специально искажённое: *«ошибки учителя»* (Ш. А. Амонашвили), для того, чтобы

- *вызвать* бурную реакцию учащихся;
- *втянуть* их в «жаркую» дискуссию;
- *придать* ей эмоциональную окрашенность;
- *развить* такие аналитические умения как аргументация, контраргументация, доказательство, отстаивание собственной позиции, цитирование соответствующей информации из текста, ...

2. Комплекс адекватно-градуированных заданий, направленных на выявление *отношения, позиции, впечатления...* учащихся от речи Учителя и прочитанного произведения.

3. Серию логически взаимосвязанных заданий и вопросов *аналитико-синтетического* характера, направленных на *понимание* идейного и тематического содержания текста; *определение* характера действующих лиц; *позицию* автора: *«Только вопросы рождают истину. Там, где нет вопросов, нет смыслов»* (М. М. Бахтин).

4. Цикл *усложняющихся, творческих заданий*, помогающих дать оценку прочитанного и сформулировать самостоятельные высказывания на базе текста: *«Искусство читать – это искусство мыслить с некоторой помощью другого»* (Эмиль Фагэ).

Следует особо подчеркнуть, что задания 2, 3, 4 представляют собой *сотворческую деятельность Учителя и Учащихся*, так как они обдумываются, формируются и формулируются как учителем, так и учащимися для последующего обсуждения.

Завершением всей проделанной работы выступает *заключительное занятие*, целью которого является

обобщение;
уточнение;
расширение информации;
выявление нового угла зрения на прочитанное;
обсуждение, анализ, оценка домашних сочинений учащихся, тему которых они выбрали самостоятельно на основе прочтения нескольких текстов (*интертекстуальная деятельность*);

...

Такая организация текстовой учебно-познавательной деятельности

- *вовлекает* учащихся в решение более сложных задач, связанных с личным опытом школьника;
- *проверяет* уровень сформированности механизмов анализ \longleftrightarrow синтез;
- *приводит* их к самостоятельным выводам: «*сегодня многие люди умеют читать, но только немногие умеют думать*»;
- *развивает* духовно-нравственную личность за счет максимальной реализации: *воспитательного потенциала текста; системы ценностей Учителя \longleftrightarrow Ученика.*

«Самые полезные книги те, половину которых создаёт сам читатель; он развивает мысли, зародыши которых ему предлагают; он исправляет то, что ему кажется ошибочным, он подкрепляет своими замечаниями то, что, по его мнению, слабо» (Ф. Вальтер).

В зависимости от разных подходов к тексту, разных целевых установок существуют разные альтернативные методики работы над текстом. Сущность нашей позиции заключается и в ином способе прочтения текста: художественное прочтение текста \longleftrightarrow образно-чувственное восприятие текста, которое, по нашему убеждению, является основой духовно-нравственного развития личности:

1. Выразительное, прочувствованное, эмоциональное чтение текста вслух как показатель адекватного понимания содержания читаемого: «театр одного актёра»;
2. Откровенная дискуссия, обмен мнениями по
 - *первому* восприятию, ощущению, впечатлению, осмыслению текста;
 - *второму*, предполагающему изменения, поправки, переосмысление, коррекцию;
 - *третьему*, ориентированному на доработку определённых деталей, дополнения, «банк» идей;

...

Всё это требует «...вычитывания всего, что заложено в тексте» (Л. В. Щерба).

3. Драматизация: «Текст понимается столь глубоко, что чтец из лица воспринимающего, превращается в лицо сопереживающее» (З. И. Клычникова).

Драматизация как интегрированный метод обучения иностранному языку развивает у учащихся

умения

- творческого прочтения художественного произведения;
- самостоятельного распределения ролей, исходя из личностных качеств школьника и уровня его языковой подготовки;
- экспрессивной, эмоционально окрашенной, фонетически корректной речи;
- творческой коллективной деятельности;
- личностной самореализации и самовыражения;
- сценического поведения;

чувство языка

...

Современное осмысление метода драматизации предполагает не только качественную игру актёров, но и

обязательную структурную составляющую, а именно: презентативное, мультимедийное сопровождение текста, (соответствующая последовательность слайдов, кадров из фильма), воссоздающих, создающих нужную атмосферу «действия»,

погружая зрителя в данную атмосферу;

направляя его мысли и чувства в определённое русло;
вызывая различные чувства и эмоции.

Отдельным достоинством применения метода драматизации является реализация дидактических средств, отобранных и разработанных самими учащимися: декорации, дидактические карты, фоновые средства...

Данный метод является релевантным и дидактически значимым в изучении иноязычной культуры, так как драматизация – это:

– *полифункциональное деятельностное средство* в овладении языком как средством межкультурной коммуникации;

– *иное восприятие и понимание текста* как межкультурного пространства, языковой картины мира;

– *совершенствование* всех компетенций учащихся в комплексе;

– *уникальная возможность* демонстрации своих языковых успехов и достижений;

– *развитие личностных качеств* и профессионального самоопределения учащихся;

– *совершенствование* коллективно-творческой деятельности;

– *формирование* информационной и дискуссионной культуры;

– *развитие* гуманно-компетентной личности Ученика;

– *социализация* личности;

...

Построенная таким образом работа над художественным текстом позволяет

- *разобраться* учащимся во всем многообразии и богатстве произведения: *его духовно-культурной ценности*;
- *понять* и прочувствовать послание Автора Читателю;
- *установить* своеобразные, эстетические по природе отношения между воспринимающим и воспринимаемым;
- *сочетать* разные виды анализа – интерпретации текста: литературоведческий, стилистический; образно-чувственный, творческий, личностно-ориентированный, ...;
- *формировать*, развивать и совершенствовать навыки и умения всех видов речевой деятельности в комплексе (Аудирование – Говорение – Чтение – Письмо);
- *реализовать* себя в нескольких ролях одновременно: мыслящий читатель, со-автор, режиссёр-постановщик, актёр, так как *в процессе чтения, школьники открывают истину путём собственного напряжения, поиска, размышления, озарения*;
- *развивать* особый тип мышления – гуманитарный, способный обогащать и совершенствовать духовный мир ребёнка, облагораживая его чувства, помыслы, поступки;
- *вращивать и развивать* гуманно-компетентную личность, способную хранить, возродить и создавать духовно-нравственные ценности.

В авторском дидактическом комплексе были учтены основные, упомянутые выше позиции: педагогическая целесообразность отбора учебных текстов; упражнений, заданий, задач: их количество, *качество*, последовательность.

Предложенные тексты на английском языке обладают большими дидактическими возможностями. Их можно выразительно читать вслух, слушать, пересказывать, трансформировать, обсуждать, драматизировать и т. д. ... *Но самое ценное в этих текстах то, что они обладают высоким*

воспитательным потенциалом и отвечают по своему содержанию требованиям новой образовательной парадигмы: они проникнуты гуманизмом по сути, так как не оставляют читателя равнодушным, а заставляют его

радоваться;

восхищаться;

становиться «светлей лицом»;

удивляться;

сопереживать;

волноваться;

плакать;

задумываться над собственными чувствами, поступками, поведением, предназначением на этой Земле.

Всё это приобретает ещё большую значимость, так как воспитанию в современной школе не уделяется должного внимания; не ставятся, а, следовательно, и не реализуются конкретные воспитательные цели на конкретном уроке, в том числе и на уроках иностранного языка.

Поэтому тексты, проникнутые

человеколюбием;

уважительным отношением к иноязычной культуре;

толерантностью;

взаимопониманием;

взаимовыручкой...;

становятся основой учебно-воспитательного процесса, целью которого является формирование личностной ценностной структуры индивида. Таким образом, содержание выступает и как единица, и как средство обучения ←→ воспитания:

The Rich and the Learned

A rich man, it is said, once asks a learned man why is it that men of science are so often to be seen at the doors of the rich, though rich men are rarely seen at the doors of the learned.

«*It is*», replies the scholar, «*because the man of science knows the value of riches, and the rich man does not always know the value of science*».

Very Good Friends: East and West

Tom and Janet are very *good friends*. They grew up *together*, they went to high school *together*, and they went to college *together*...

Even though they live far apart, they're still very good friends...

...They write to each other very often...They never forget each other's birthdays... Tom and Janet also help each other very often. Last year he lent her money when she was in the hospital, and she gave him advice when he lost his job....

...They were always very good friends, and they still are.

Toby Tyler or Ten Weeks with a Circus

...Old Ben said... “*Now remember what I say. Whatever business you get into, don't think you know all about it. Remember that you can always learn something. Keep your eyes and ears open, and your tongue between your teeth, and you'll always learn something, or my name isn't Ben*”...

В данных «очеловеченных» учебных книгах представлены тексты, обеспечивающие:

1. духовно-нравственное развитие личности;
 2. мотивационную готовность учащегося:
 - направленность на решение какой-либо коммуникативной задачи;
 - наличие точки зрения говорящего;
 - выразительность;
 - эмоциональную окрашенность;
 - диалогическую обращенность;
- ...

3. *смысловую структуру текста и адекватность его понимания:*

- связность;
- цельность;
- логичность;
- информативность;

4. *индивидуализированное восприятие текста:*

- учет возрастных интересов учащихся;
- учет их интеллектуального развития;

5. *совершенствование текстовой компетенции учащихся, их информационной культуры.*

Таким образом, **текст** понимается нами как:

- **целостная система;**
- **концентрированная действительность, где всё взаимосвязано, взаимообусловлено, чётко структурировано;**
- **основное комплексное средство реализации единства:**
 - педагогической поддержки, помощи, содействия, сопровождения;
 - взаимодействия Автор \longleftrightarrow Читатель;
 - обучения \longleftrightarrow самообучения;
 - образования \longleftrightarrow самообразования;
 - развития \longleftrightarrow саморазвития;
 - совершенствования \longleftrightarrow самосовершенствования;
 - воспитания \longleftrightarrow самовоспитания;
- **системообразующий компонент целостной педагогической технологии, так как текст**
 - *входит* в содержание и структуру комплекса;
 - *взаимодействует* интегрировано с учебной информацией;
 - *выполняет* определённые функции.

В обобщенном виде авторская позиция может быть представлена следующим образом:

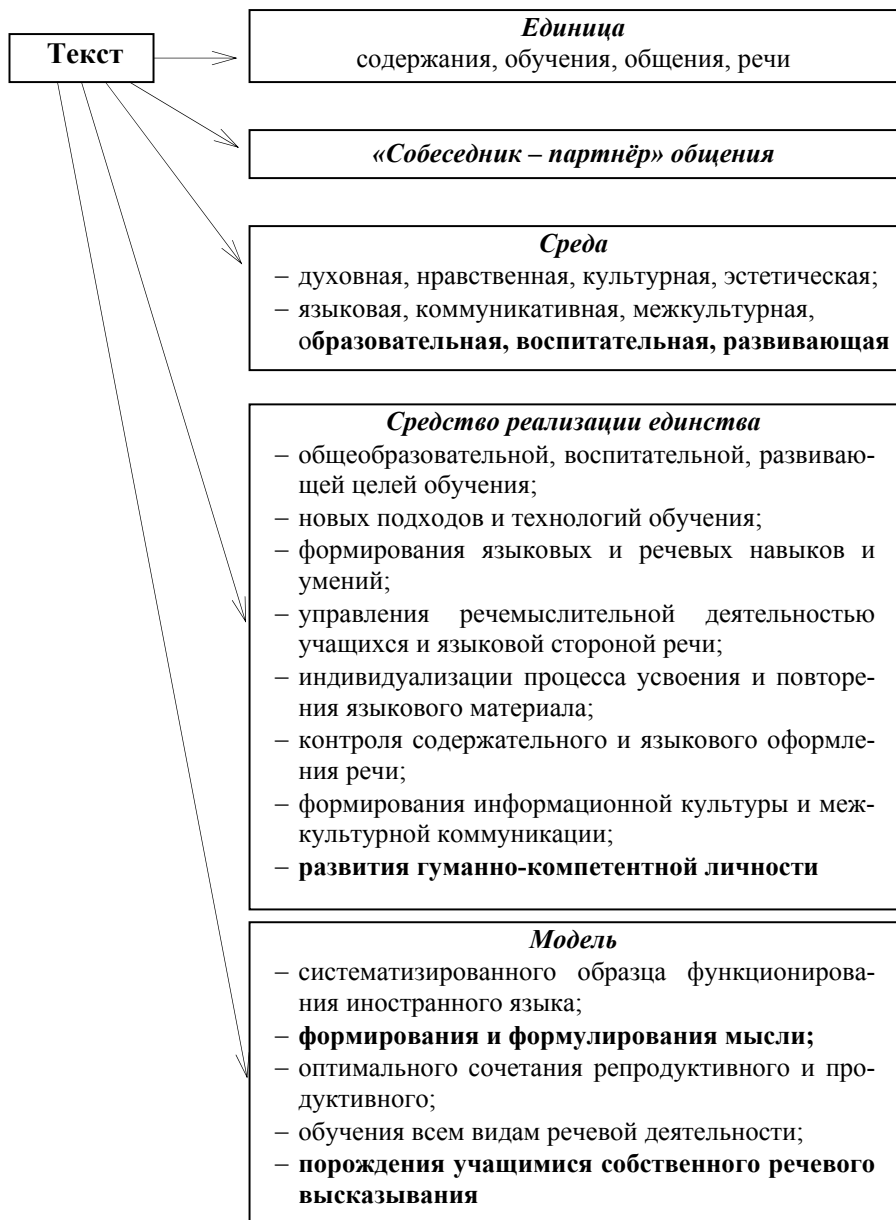


Схема 10. *Функциональные возможности текста как компонента технологии деятельной педагогической поддержки школьника в образовании*

Глава 6. ДИДАКТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ЦЕЛЕСООБРАЗНОСТИ ОТБОРА УПРАЖНЕНИЙ

6.1. Упражнение как инструмент реализации технологии деятельной педагогической поддержки

«Упражнение – это ключ к решению проблемы обучения речи»

Э. П. Шубин

В научно-педагогической литературе «упражнению», «системе упражнений» уделяется особое внимание, так как *упражнения являются подлинными средствами обучения ↔ самообучения; развития ↔ саморазвития; воспитания ↔ самовоспитания.*

Упражнение трактуется как:

– *специально организованное в учебных условиях однократное или многократное выполнение отдельной, или ряда операций, либо действий речевого (или языкового) характера;*

– *специально организованное, целенаправленное делание;*

– *многократное повторение действия, ориентированного на совершенствование способа его выполнения.*

Каждое упражнение обладает определенными качествами: его можно характеризовать с разных точек зрения – психологической и педагогической.

Но главное заключается в том, чтобы упражнения были

- *полифункциональны:*

- *«работали» на определённые цели;*

- *выполняли определённые задачи;*

- *адекватны:*

- *реализовывали поэтапно, конкретную цель, которую нужно достичь посредством упражнения;*

- *включали качественные параметры упражнения:*

его объективные потенции;
конкретные условия использования упражнения;
конкретные функции:
– *информационную,*
– *стимулирующую,*
– *управляющую,*
– *развивающую,*
– *воспитывающую.*

Именно через *конкретное* упражнение – задание – задачу школьник

взаимодействует с предметным содержанием; учителем; *осознаёт* цель деятельности, способ, результат; *действует* в соответствии с их формулировкой; *осваивает и усваивает* пошагово запрашиваемую информацию.

По сути, упражнение является основным механизмом реализации деятельной педагогической поддержки школьника в образовании.

Так, И. Л. Бим считает, что: «*упражнение – это основная единица обучения*»; по мнению Е. И. Пассова «*упражнение – это основное средство обучения*». М. С. Ильин утверждает, что «*упражнение – это многократное выполнение определённых действий, имеющее целью их освоение, опирающееся на понимание этой цели и сопровождающееся сознательным контролем и корректировкой*».

Общепринято подразделять упражнения на традиционные и инновационные:

- языковые;
- условно-коммуникативные;
- коммуникативные.

«Кто постигает новое, лелея старое, тот может быть Учителем» (Конфуций);

В нашем «очеловеченном» дидактическом комплексе упражнения представлены в оптимальном сочетании, (разум-

ном сбалансировании) с учётом конкретных условий обучения; ступени обучения; поставленной цели; решения задач.

Инновацией в системе упражнений является особая организация структурных элементов содержания, в результате чего появляются закономерности более общего характера, обеспечивающие соединение всех структурных единиц системы обучения в новую целостную структуру какого-либо отрезка учебного процесса, а также новые функциональные разновидности упражнений.

И. Л. Бим приходит к выводу о том, что *упражнение можно рассматривать как опредмеченный процесс решения учебной задачи, как минимальную единицу организации реального дидактического процесса, обладающую всеми свойствами целого.*

Автор расширяет понятие «упражнение», указывая на то, что это не только форма единения материала и действий с ним, но и одновременно взаимодействие учителя и учащихся, опосредованное иноязычным учебным материалом.

Упражнение также рассматривается как отрезок учебной жизнедеятельности, *учебная задача:*

УПРАЖНЕНИЕ

«... капля, в которой как солнце в капле воды отражается вся концепция обучения» Е. И. Пассов

«...основная единица обучения» И. Л. Бим

«... ключ к решению проблемы обучения речи»
Э. П. Шубин

«... единица учебной деятельности»
Г. А. Китайгородская

«... основное средство обучения» Е. И. Пассов

«... структурная единица методической организации учебного материала...» А. Н. Щукин

«... это то, что делает процесс обучения целеустремлённым, коммуникативным и результативным»
М. В. Ляховицкий

«... специально организованное в учебных условиях n-разовое выполнение отдельных операций, действий речевого (языкового) характера» С. Ф. Шатилов

«... многократное выполнение определённых действий, имеющее целью их освоение, опирающееся на понимание этой цели и сопровождающееся сознательным контролем и корректировкой» М. С. Ильин

Рис 15. Сущность понятия «упражнение»
в трактовке разных авторов

6.2. Система упражнений – основная дидактическая проблема

«Только правильно построенные серии упражнений делают процесс обучения целеустремлённым, коммуникативным и результативным»

М. В. Ляховицкий

Ещё К. Д. Ушинский отмечал, что *«систематичность упражнений есть первая и главнейшая основа их успеха, а недостаток этой систематичности – главная причина, почему многочисленные и долговременные упражнения дают весьма плохие результаты»*.

Данную позицию разделяют и современные учёные-педагоги: *«система упражнений является основой системы обучения и отличается научностью... взаимообусловленностью упражнений... их доступностью, повторяемостью речевых действий, языкового материала, коммуникативной направленностью»* (Р. К. Миньяр-Белоручев).

Он понимает систему упражнений *«как иерархизированную структуру обучающих заданий, с определённым содержанием и заданной последовательностью их выполнения. Система – это целостный объект, состоящий из взаимосвязанных элементов...»*

Мы, вслед за С. Ф. Шатиловым, под системой упражнений понимаем *«такую совокупность необходимых типов, видов и разновидностей упражнений, выполняемых в такой последовательности, которая учитывает формирование навыков и умений в разных видах речевой деятельности в их сложном взаимодействии и в таком количестве, которое обеспечивает максимально высокий уровень владения языком в заданных условиях»*.

Значительный вклад в разработку системы упражнений внесли такие учёные, как Н. В. Барышников, И. Л. Бим, М. В. Ильин, Б. А. Лapidус, Р. К. Миньяр-Белоручев, А. А. Ми-

ролюбов, Е. И. Пассов, И. В. Рахманов, И. Д. Салистра, А. П. Старков, С. Ф. Шатилов, Э. П. Шубин и другие.

Проблема создания системы упражнений для обучения иностранному языку с учетом условий его преподавания относится к числу самых актуальных в практическом отношении и наиболее сложных в теоретическом плане.

Важность данной системы состоит в том, что она обеспечивает:

- *организацию* процесса усвоения, то есть:
 - *определение* необходимой последовательности упражнений, так как усвоение не бессистемно, не беспорядочно, оно проходит определённые последовательные стадии;
 - *регулярность* определенного материала и определенных упражнений;
 - *взаимосвязь* (соотношение и взаимодействие разных видов речевой деятельности между собой и внутри себя);
- *организацию* процесса обучения:
 - обеспечение целенаправленности и системности, адекватности и градуированности.

Развитие коммуникативно-ориентированного обучения иностранному языку привело к появлению новой классификации упражнений.

Выделяются *речеподготовительные* и *собственно речевые* упражнения внутри группы речевых упражнений.

Классификация Е. И. Пассова предполагает деление упражнений на два типа:

- *условно-речевые*;
- *речевые*.

Основным направлением стало положение о том, что: *«Любая деятельность формируется только в процессе самой деятельности».*

Принцип *коммуникативной направленности упражнений* прочно вошел в методику обучения иностранным языкам, и уже после 60-х годов был внесен существенный вклад в ее разработку.

Результатом проведенных исследований в методике преподавания иностранных языков по вопросу системы упражнений явилось общепризнанное положение, согласно которому основными типами упражнений стали считать *языковые, условно-речевые, подлинно речевые упражнения*.

Что касается классификации упражнений с учётом условий их выполнения, то она во многом зависит от:

- Учителя;
- конкретных условий обучения;
- поставленных целей;
- решения конкретных задач.

Итак, одно и то же упражнение в *разных* условиях, на *разных* этапах и стадиях, *по-разному* организованное, может быть в *разной* степени адекватно формированию того или иного механизма, развитию того или иного качества навыка или умения.

Но какими бы эффективными ни были *отдельные* типы или виды упражнений, не они определяют успешность обучения языку в целом.

Успех обучения может гарантировать только рациональная *система* упражнений.

Система упражнений в авторском дидактическом комплексе логично встраивается в любой учебно-методический комплект, так как она

- **реализует:**
 - *постепенное, поэтапное наращивание знаний;*
 - *их систематизацию и усвоение;*
 - *взаимосвязь разнообразных, разноуровневых упражнений друг с другом, с текстом, с общей идеей педагогической поддержки школьника в учении;*

- **позволяет** добиться более высокого уровня продуктивности учебной деятельности.

Представим некоторые из них:

- *упражнения, направленные на поэтапное формирование умственной самостоятельности школьников и нацеленные на*
 - *внимательное, осмысленное чтение; изучение информации и языковых средств её выражения;*
 - *логическое изложение учебного материала;*
 - *формирование и формулирование системы заданий, вопросов, требующих обобщения, сравнения, противопоставления, собственных выводов разного уровня;*
- *специальные упражнения, рассчитанные на*
 - *формулирование определений, умозаключений;*
 - *классификацию разноуровневой информации;*
 - *взаимосвязь информации с личностным опытом школьника;*
- *упражнения, «работающие» на*
 - *активизацию умственных сил учащихся;*
 - *формирование рациональных приёмов умственной деятельности и самостоятельности школьников;*
- *упражнения, учитывающие оптимальное сочетание репродуктивного и продуктивного:*
 - *запомнить;*
 - *воспроизвести;*
 - *пересказать;*
 - *написать по памяти;*
 - *понять;*
 - *рассказать своими словами;*
 - *решать известные задачи по-иному;*
 - *решать более трудные задачи, чем предлагает автор учебника или учитель;*
 - *формулировать учебную задачу самостоятельно;*

- «приходить» к собственным открытиям;
- *упражнения на перевод и трансформацию*, которые снабжены ключами в целях правильного формирования грамматического механизма речи.

При переводах *«ум, рассудок, воображение, память и дар слова упражняются в одно и то же время»*, так как *«родное слово – основа всякого умственного и сокровищница всех знаний»* (К. Д. Ушинский);

- *упражнения-"расшифровки"*, направленные на
 - развитие смысловой и структурной антиципации (прогнозирования);
 - смекалки;
 - языковой догадки;
 - «языкового чутья»;

...

Ко многим упражнениям даётся ключ для того, чтобы школьник, выполнив упражнения, мог

- *сопоставить* результат собственной деятельности с эталоном;
- *проанализировать* его;
- *закрепить* верные варианты ответов;
- *проработать* заново соответствующий материал;
- *освоить* технологию выполнения подобных упражнений;
- *упражнения "правила-тесты"*, позволяющие ученику сразу получить однозначный ответ и обеспечивающие его дальнейшую самостоятельную деятельность в правильном "ключе";
- *упражнения-тесты*, рассчитанные на понимание читаемого, где тесты являются единственной адекватной формой контроля формируемой деятельности;
- *обобщающие упражнения-тесты*, рассчитанные на
 - *понимание* содержания и смысла *всей книги*;

- *стимулирование* их мыслительной деятельности: запоминание, припоминание, осмысление, сравнение ...;
- *ускорение* контроля с тем, чтобы определить уровень сформированности соответствующих речевых навыков и умений;
- *развитие* читательского интереса учащихся;
- ***упражнения-тесты с двумя ключами:***
- для контроля знаний соответствующей языковой формы, её значения, функции;
- для контроля-сверки с эталоном всего связного текста, где контекст может вывести ученика на правильное самостоятельное решение.

Эти упражнения приведены для того, *чтобы подчеркнуть особую роль*

- *творческого подхода Учителя к Учебнику*, с тем, чтобы в полной мере использовать богатство его дидактических возможностей;
- *текста* как основного дидактического гуманитарного средства обучения и воспитания;
- *предметного содержания текста* как механизма осуществления процессов самопознания и саморазвития;
- *работы «крупным блоком»*, (со всей книгой), которая вынуждает учащихся ***вновь и вновь возвращаться*** к содержанию и смыслу книги в целом, но ***каждый раз по-новому, глубже***, как бы охватывая материал с новых сторон;
- освоения учащимися рациональных способов деятельности и формирования её индивидуального стиля;
- *”ключи”* как неотъемлемого компонента дидактического комплекса.

Очевидно, что "ключ" несет на себе определенную дидактическую нагрузку и является одним из *значимых компонентов системы деятельной педагогической поддержки школьников в учении.*

Именно поэтому автор выносит "ключи" к упражнениям в *отдельную книгу, нацеливая школьника на самостоятельную учебно-познавательную деятельность, самоконтроль, самокоррекцию: "самостоятельность головы учащегося – это единственное прочное основание всякого плодотворного учения" (К. Д. Ушинский).*

Дидактические функции "ключа", на наш взгляд, состоят в том, что он является:

- *эталоном* сопоставления результатов самостоятельной учебной деятельности с заданным вариантом;
- *показателем* правильного / неправильного решения;
- *сигналом* (указателем) для дальнейших действий ученика;
- *средством* подкрепления (закрепления) в сознании и памяти ученика правильного варианта ответа;
- *"учителем"* в классной и, особенно, в домашней форме учебно-познавательной деятельности;
- *инструментом* "неотложной" (зачастую превентивной) педагогической помощи школьнику.

Проведенное исследование показало, что система упражнений, представленная в авторском дидактическом комплексе, позволяет обеспечивать высокий уровень продуктивности обучения и учения на всех этапах.

Как уже было сказано, *продуктивность обучения* понимается нами как достижение *каждым* обучаемым искомого результата на *каждом* этапе.

Если рассматривать цель как предвосхищаемый результат, то конечная цель будет достигнута не прямым поступательным движением к ней, а через постепенное преодоление ступеней вверх.

На каждой ступени должна быть сформулирована своя цель. Конечный результат будет складываться из суммы результатов, достигаемых на каждом этапе (ступени) обучения. Важно не пропускать ни одного из них.

6.3. Обобщающие упражнения – комплексное дидактическое средство реализации самостоятельной продуктивной деятельности учащихся

«Обобщение – это ступени креативного поиска упорядочивания материала с целью его переосмысления, понимания, запоминания, применения»

Классики-гуманисты, и прежде всего, К. Д. Ушинский, особо подчёркивали важность и необходимость *«беспрестанного повторения, предупреждающего забвение»*.

Мы солидарны с данной позицией и так же уделяем должное внимание обобщению, консолидации материала, его систематизации, повторению с разными целевыми установками, требующими от учащихся *разных* ментальных операций:

запоминания;

припоминания;

освоения;

думания;

осмысления;

переосмысления;

усвоения;

порождения собственных идей;

...

В одном из писем своей «Педагогической поездки по Швейцарии» К. Д. Ушинский писал:

«... повторение идёт беспрестанное; в каждый урок повторяется то, что приобретено в прежний; в каждом классе снова перебирается то, что приобретено в прежних, а в результате выходит не только сильное развитие мысли

*и слова, но и замечательное обилие фактических сведений... Вся эта беспрестанно повторяющаяся метода, беспрестанно возвращающаяся к старому и прибавляющая к нему новое, основана на следующем важном психологическом факте: **всякое усвоенное душой знание**, возвращаясь снова к сознанию, не только само становится твёрже и яснее, но приобретает способность, так сказать, притягивать к себе новые знания и сообщать им свою собственную прочность».*

Проблема обобщения широко представлена в дидактических, психологических и психолингвистических исследованиях.

В самом широком смысле «*обобщение*» – это свойство человеческого мышления, потребность человека упорядочить внешний хаотический мир, выстроить связную картину мира.

В трудах Л. С. Выготского, например, «*обобщение*» определяется как *"особый способ отражения действительности в сознании человека, как продукт речевого мышления, которое является, в свою очередь, всесторонне развитой и постоянно действующей функцией человека"*.

В узком смысле «*обобщение*» – это одна из мыслительных операций, наряду с анализом, синтезом и абстракцией (С. Л. Рубинштейн) или сравнением, индукцией и дедукцией, анализом и синтезом (В. Оконь).

В научно-теоретической литературе «*обобщение*» рассматривается как *центральный процесс, определяющий формирование и использование знаний об окружающем мире с тем, чтобы выразить эти знания в языковых формах, то есть в понятиях* (В. В. Давыдов, В. Оконь, А. М. Шахнарович, Н. М. Юрьева).

В контексте процесса усвоения «обобщение» рассматривается как основа учебной деятельности.

Центральным звеном учебной деятельности является усвоение (присвоение), а его механизмом – перенос, внутренний механизм которого – *обобщение* (Д. Н. Завалишина, В. Н. Кабанова-Меллер, С. Л. Рубинштейн).

В настоящее время, в основном, все системы обучения направлены на формирование основных компетенций учащихся в комплексе.

Таким образом, форма и функция речевой единицы выступают в единстве, обеспечивая прочность и гибкость речевых навыков.

Поэтому в процессе обучения иностранному языку важно *повторять* языковой материал, действия и операции с ним в *новых* ситуациях общения, требующих *новых* подходов и *новой* структурной организации повторения материала.

Это обеспечивает не механическое повторение ранее изученного материала, а его логическое переосмысление, усвоение и запоминание.

В современной методике данная проблема решалась по-разному. Так, Г. А. Китайгородская выдвинула принцип поэтапно-концентрической организации обучения, одним из положений которого является выделение коммуникативного ядра лексики и грамматики, включающего в себя особо значимый для целей обучения материал.

Е. И. Пассов подробно проанализировал повторяемость языкового материала на этапе формирования навыков, последней стадией которого должно быть противопоставление, столкновение нового и усвоенного ранее материала.

Эти исследователи в большей степени уделяют внимание повторяемости языкового материала в процессе новокombинирования.

В своей книге «Методика обучения иностранным языкам как наука и проблемы школьного учебника» И. Л. Бим выдвинула идею построения учебного процесса по спирали,

что, по нашему мнению, создает хорошие возможности для повторения.

Необходимость обучения иностранному языку по спирали обуславливается следующими факторами:

- сложной, неоднородной иерархической структурой самой речевой деятельности;
- особенностями её формирования;
- процессами её овладения школьниками.

Специально проведённые исследования механизмов мышления и памяти свидетельствуют о том, что деятельность нельзя построить путем простого объединения её компонентов. Важнейшими условиями её формирования являются:

- *упорядочение*;
- *категоризация* этих компонентов, которые должны пройти через личную смысловую сферу, «пережить» отбор;
- *сопоставление*, в результате чего образуются новые интегральные образы.

Усвоение происходит за счет включения преобразуемых новых знаний и умений в систему прежнего опыта.

Психологи также утверждают, что усвоение зависит от

- количества повторений;
- затраченного времени;
- когнитивных усилий;
- семантической интеграции ранее освоенных структур;
- знаний;
- интенсивности отработки материала.

Построение учебного процесса по спирали также помогает сформировать у обучаемых общие принципы осуществления речевой деятельности, которые выявляются в процессе развития целого в мыслительных соотношениях его с прошлым и будущим.

Каждый последующий виток спирали, вбирающий в себя имеющийся опыт в процессе приобретения нового, ведет к развитию самоконтроля *на основе появления обобщенных эталонов в долговременной памяти учащихся*. При такой комплексной, вариативной переработке всего ранее усвоенного

– *преодолеваются* забывание и раздробленность, обособленность отдельных циклов уроков;

– *обеспечиваются* преемственность и связанность учебного процесса, качество формируемых речевых навыков, углубление и расширение предметного материала, прочное запоминание его содержания и смысла, выработка у школьников чётких понятий, собственных суждений.

Таким образом, повторение выступает как объективное условие прочного усвоения содержания, смысла учебного предмета и интеллектуально-личностного развития школьника.

При этом необходимо соблюдать ряд условий:

– *цикличность*:

материал повторяется по окончании цикла уроков;

в последующих циклах в связи с новым материалом;

в конце учебного года;

в начале всех последующих.

Расширение витка спирали происходит за счет «втягивания» в него усвоенного ранее материала и усваиваемого в данный момент;

– *вариативность*:

изменяются способы, условия, задачи использования того, что обрабатывалось ранее;

закрепляются прежние связи, эталоны и *формируются* новые; *обеспечиваются* возможности для внутриязыкового переноса и координации связей между долговременной и оперативной видами памяти;

– *индивидуализация и дифференциация*: учет потребностей; результативности; пробелов учащихся; особенностей их мышления, памяти, воображения, внимания...;

– *активность* (рече-мыслительная) каждого ученика в процессе повторения, вызываемая поставленной задачей, решение которой требует выявления изученного ранее и его применения в новых условиях;

– *контролируемость*: контроль – самоконтроль – взаимоконтроль.

Следовательно, речь идет о взаимосвязанности

- процессов обучения – научения – учения;
- ранее усвоенного и изучаемого вновь материала;
- разнообразия, модификации, изменения процессов повторения с ранее использованными, апробированными, дающими хорошие результаты;
- упражнений – заданий – задач;
- формы – значения – функции.

Таким образом, мы не рассматриваем повторение как стереотипное, стандартное, однообразное воспроизведение ранее осуществляемых процессов, но считаем обязательным соблюдение таких основных дидактических принципов как:

- сознательности;
- систематичности;
- последовательности;
- прочности.

Обобщение так же является основой такого процесса, как *«интериоризация»* – «перенесение социального опыта внутрь» (Л. С. Выготский); «постепенное преобразование внешних действий во внутренние» (П. Я. Гальперин).

В процессе интериоризации путем обобщения формируются понятия; обобщенные приемы действия; его внутренние программы:

«...сам предмет обучения – «Иностранный язык» – представляет собой явление, теснейшим образом

связанное с мыслительной деятельностью человека... При обучении же иностранному языку, главная суть учебного процесса как раз и заключается в некотором видоизменении самого мышления...» (П. Я. Гальперин, Н. Ф. Талызина).

Это свидетельствует о том, что *овладение языком по сути когнитивно.*

Психологическое значение умения сочетать между собой различные синтаксические и морфологические трудности заключается в постепенном преодолении перегрузки механизма речи умственными действиями (грамматическими операциями), которые приходится выполнять одновременно или практически одновременно.

Анализ, целенаправленные педагогические наблюдения показывают, что иногда школьник, безошибочно употребивший каждое явление в изолированном виде, начинает ошибаться, как только ему приходится сочетать их в синтаксическом или морфологическом единстве.

Поэтому сущность развития данного умения заключается в обработке каждого грамматического явления в наиболее трудных вариантах его сочетаемости с другими, вследствие чего и вырабатывается способность переносить грамматические действия на всё новые ситуации сочетаемости.

В этом и заключается перенос действий в переменные условия.

Для учителя-практика необходимо иметь в виду, что:

- каждое грамматическое явление должно отрабатываться в максимальном количестве типичных сочетаний всех порядков в пределах пройденного;
- при введении и усвоении каждого нового грамматического явления в курсе обучения необходим *постоянный возврат к пройденным явлениям для сочетания их с новыми.*

Таким образом, *обобщение* в обучении иностранному языку выступает как

- *способ деятельности с языком по его присвоению;*
- *формирование* нового содержания в мышлении школьника, нового способа отражения, восприятия мира, то есть как обобщение окружающей действительности;
- *неотъемлемый компонент* структуры процесса усвоения.

Под *обобщающими и систематизирующими упражнениями* мы понимаем комплекс специальных упражнений, предполагающих целенаправленную, системно-организованную повторяемость «языковых средств, тем/подтем, лингвистических и социокультурных знаний, речевых действий и операций с ними в новых условиях».

Основными критериями обобщающих упражнений являются:

- цикличность;
- интегративность;
- наличие обобщенно-коммуникативной задачи.

В процессе использования *обобщающих упражнений* образуются новые интегральные образы:

- *способствующие* лучшему сохранению усвоенного материала в памяти;
- *ускоряющие* анализ ситуации и процесс извлечения их из памяти за счёт выделения существенных и несущественных признаков;
- *объединяющие* все классификации воедино;
- *реализующие* все аспекты языка и все виды речевой деятельности;
- *охватывающие* все способы и все существующие условия выполнения.

Вот почему в авторский дидактический комплекс включён специальный раздел: «Обобщающие упражнения».

обеспечивающие консолидацию материала разного уровня: грамматические явления, модели, правила; тесты; тексты, главы книг, книги, части комплекса.

Таким образом, мы рассматриваем **«обобщающее упражнение» как:**

- *механизм реализации* деятельной педагогической поддержки школьника в образовании;
- *рычаг управления* учебно-познавательной деятельностью учащихся на уроке и при выполнении домашних заданий, обеспечивающий
 - восприятие;
 - осмысление;
 - запоминание;
 - применение;
 - обобщение;
 - систематизацию;
 - рефлексию;
- *средство реализации* функционально-когнитивного подхода при обучении грамматической стороне речи и языку в целом;
- *инструмент* реализации самостоятельной продуктивной деятельности учащихся;
- *комплексное дидактическое средство* обучения – самообучения; развития – саморазвития; воспитания – самовоспитания.

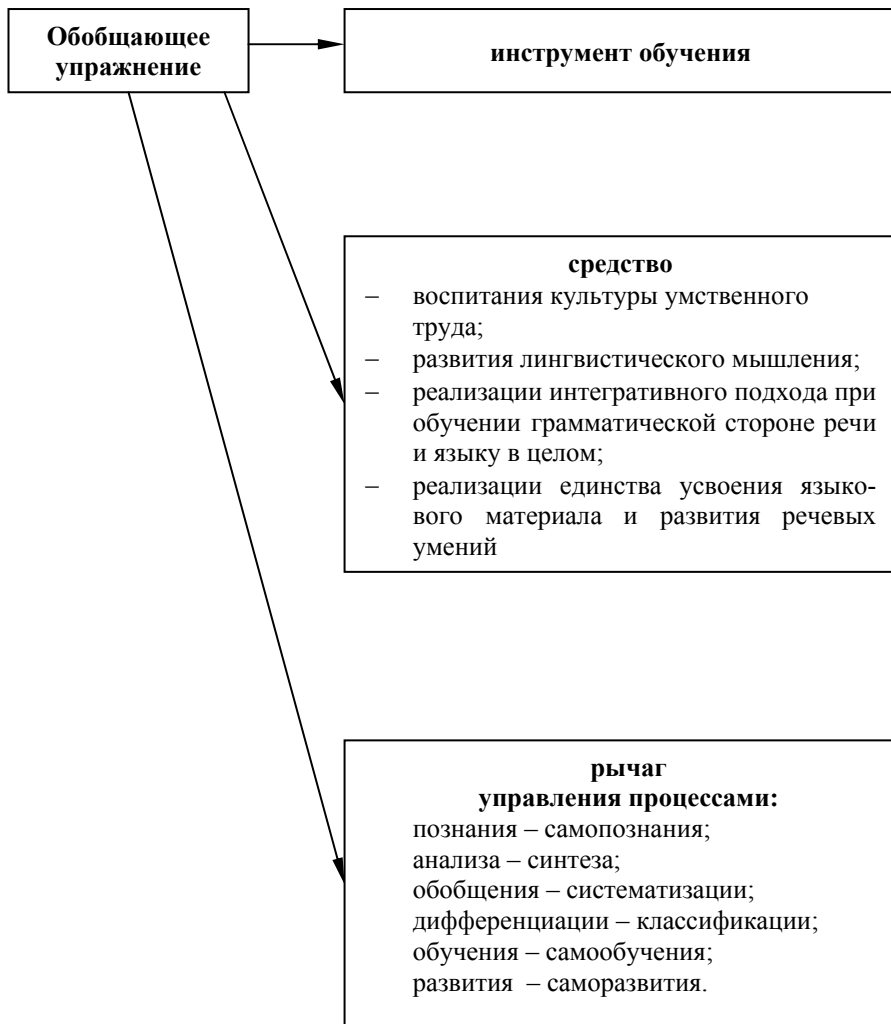


Схема 11. *Обобщающее упражнение – комплексное дидактическое средство реализации самостоятельной продуктивной деятельности школьника*

6.4. Личностно-ориентированные упражнения – основа деятельной педагогической поддержки школьника в образовательном процессе

*«Совершенно неразумен тот,
кто считает необходимым учить детей
не в той мере, в какой они могут усваивать,
а в какой только сам он желает»*

Ян Амос Коменский

Многие исследователи, как указывалось выше, уделяют должное внимание личностно-ориентированному подходу в процессе обучения и воспитания, но никто *особо не выделяет «личностно-ориентированные упражнения»* в разных классификациях.

Однако, на наш взгляд, именно личностно-ориентированные упражнения, являясь комплексной дидактической единицей обучения и учения, реализуют личностно-ориентированный подход и педагогическую поддержку школьников, обеспечивая интеллектуально-личностное развитие каждого ученика.

Мы обозначили следующие *критерии личностно-ориентированных упражнений*:

- *центрация на личность ученика;*
- *интерес;*
- *новизна;*
- *мотивированность;*
- *посильность и доступность;*
- *разноуровневость;*
- *проблемность;*
- *альтернативный выбор и способ выполнения упражнений.*

Таким образом, мы считаем, что *личностно-ориентированным* является упражнение *учитывающее*:

- мотив деятельности школьника;
- его индивидуально-психологические особенности;
- уровень его предметной подготовки;
- уровень обученности в целом;

имеющее проблемный характер, предоставляющее учащимся самостоятельный выбор выполнения упражнений:

количество;
качество;
последовательность;
способ;
время;
место;

...

Название комплекса «Сам себе грамматик», его содержание, композиция и структура, количество, качество и последовательность разнообразных, разноуровневых упражнений, опор (подсказок), обращений автора ко *всем* школьникам и к *каждому* в отдельности ... – всё это свидетельствует о том, что *дидактический комплекс в целом, и его упражнения в частности, носят гуманно-личностный характер:*

Дорогой друг!

ТЫ освоил 4 типа вопросов. Посмотри на них внимательно.

ТЕБЕ предлагается *разная* последовательность их образования (конструирования). Выбери, какая последовательность *подходит именно тебе, твоему складу ума.*

Объясни свой выбор.

I.

1. When	do	you	go	to	school?
2.	Do	you	go	to	school?
3.	Do	you	go	to	school or to the University?
4.		You	go	to	school, don't you?

II.

1.	Do	you	go	to	school?
2. When	do	you	go	to	school?
3.		You	go	to	school, don't you?
4.	Do	you	go	to	school or to the University?

III.

1.		You	go	to	school, don't you?
2. Do		you	go	to	school?
3. Do		you	go	to	school or to the University?
4. When do		you	go	to	school?

IV.

1.	Do	you	go	to	school or to the University?
2.		You	go	to	school, don't you?
3. When	do	you	go	to	school?
4.	Do	you	go	to	school?

Составь за 2, 3... минуты как можно больше предложений разного типа.

Образец: I *go* to school every day.

Sam *goes* to school every day.

Does Ann *go* to school every day?

When does Kate *go* to the park?

Is your friend a pupil or a student?

Tom *can* speak English well, *can't* he?

Внимание!

Слова, написанные на отдельных карточках, позволят ТЕБЕ наглядно (в динамике) менять структуру предложения, наполнять его новым содержанием, заменять, убирать или добавлять к нему новые слова (члены предложения).

Примечание:

Если ТЫ еще затрудняешься в самостоятельном конструировании (составлении предложений из отдельных слов), то выбери соответствующие предложения из готовых текстов.

Представь, что по дороге в школу ТЫ встречаешь первоклассника, который перебирает вещи в портфеле и плачет.

Ask him

1) what the matter is;

2) what he is looking for;

...

Try to help him.

Расспроси его

1) что случилось;

2) что он ищет;

...

Постарайся помочь ему.

...

Таким образом,

- **упражнения, задания, задачи** являются одним из основополагающих компонентов содержания учебной книги, так как они

- *управляют* учебно-познавательной деятельностью Ученика; профессионально-ориентированной познавательной деятельностью Учителя;
- *оказывают* педагогическую поддержку и помощь основным участникам дидактического процесса;
- *позволяют* им прослеживать, контролировать и корректировать личностный продукт деятельности Ученика;
- *определяют* меру (степень) родительской помощи Ребенку.
- ***избыточное количество*** разнообразных текстов, упражнений, заданий, задач, опор, иллюстративного материала, тестов *предоставляет уникальную возможность*
 - *Учителю реализовать* личностно-ориентированный подход в образовательном процессе; конкретные задачи урока;
 - *Ученику использовать здесь и сейчас то, что ему необходимо* для плодотворной деятельности в классе и дома;
 - *основным участникам дидактического процесса (Ученику – Родителю – Учителю) формировать и развивать индивидуальный стиль деятельности;*
 - *Родителю увидеть* степень продвижения Ребенка и, в случае необходимости, *предложить* ему выполнить соответствующие дополнительные упражнения, *проверить* результат его деятельности по ключу.

6.5. Учитель – основной субъект деятельной педагогической поддержки школьников в образовательном процессе

«Любите не школу, а детей, приходящих в школу; любите не книги о действительности, а самую действительность; не жизнь суживайте до учения, но учение расширяйте до жизни!

А самое главное: любите жизнь и как можно больше живите живою жизнью»

П. П. Блонский

«Если образование будет наполнено смыслом дать учащимся путь к самопознанию, к постижению в себе Истины, оно будет гуманным. Оно и устремит их к творению добра, научит, как это делать, научит добромыслию, доброречию, будет возвращать в них любовь. Оно будет гуманным ещё и потому, что подход к ребёнку станет сущностнообразным, личностнообразным» (Ш. А. Амонашвили).

Во все времена Учителю как просветителю, воспитателю, наставнику, представителю интеллигенции заслуженно уделялось должное внимание и Ему посвящалось немало стихов, песен, книг, научных работ, статей, исследований, изречений, цитат, определений.

И в настоящее время, во время сложностей и крайностей, Учитель также остаётся в центре внимания –

- *закона «Об Образовании»*, где указывается «гуманистический характер образования, приоритет общечеловеческих ценностей, жизни и здоровья человека, свободного развития личности»;
- *государства*: «Школьное обучение должно способствовать личностному росту так, чтобы выпускники могли самостоятельно ставить и достигать серьёзные цели, уметь реагировать на разные ситуации».

«Родители должны нести ответственность за воспитание своих детей и точно знать, где находятся их дети и чем занимаются» (Д. А. Медведев);

- *современной отечественной педагогики*, где много и подробно написано, о том, что

ведущими чертами, характеризующими парадигму гуманной педагогики являются:

- особое *ценностное отношение* к ребёнку и детству как уникальному периоду жизни человека;
- *признание* развития личности главной задачей школы, а становление уникальной индивидуальности ребёнка главным результатом;
- *средство воспитания и обучения* – свобода и творчество;
- *создание* культурно-воспитательной среды, в которой происходит свободный выбор личностью способов творческой самореализации и её культурное саморазвитие, и осуществление социально-педагогической защиты, помощи и поддержки каждого ребёнка в её адаптации к социуму и жизненном самоопределении (Е. В. Бондаревская);

компонентами личности Учителя XXI века являются:

- *гносеологический*: осознание целостности человека и биосферы; осмысление места и роли педагогической деятельности в образовании личности.

- *аксиологический*: осознание человека высшей ценностью жизни; осознание личности в единстве с окружающим миром, природой; признание самоценности каждого периода жизни человека; признание высшей целью образования саморазвитие личности и др.

- *творческий*: организовать свою жизнь как пространство непрерывного общекультурного и профессионального самосовершенствования; способность строить учебный процесс как совместную творческую деятельность и др.

– *коммуникативный*: способность мыслить и строить учебно-воспитательный процесс в системе диалога; способность понимать другого, находить компромиссы, уметь вести дискуссию и др.

– *этический*: способность осознавать культурно-творческие функции образования, культуру взаимоотношений; осознание педагогического процесса как двухдоминантного, в котором осуществляется диалог поколений; способность формировать эстетические критерии оценки явлений (И. И. Казимирская);

принципами гуманного педагога являются:

– *чувствовать* своё призвание быть Учителем, осознавать, что живёшь в своей судьбе, что каждая встреча с детьми приносит тебе радость;

– *вращивать* душу ребёнка, обогащая его знаниями, облагороженными сердцем;

– *работать* на уроках в сотрудничестве с детьми, в процессе совместных поисков и побед;

– *вести* детей от успеха к успеху, а не от неудачи к неудаче (В. Г. Ниорадзе);

квалификационными требованиями к педагогу, осуществляемому педагогическую поддержку считаются:

– *способность педагога* к личностно-профессиональному самоопределению в ценностях педагогической поддержки;

– *способность педагога* строить рефлексивную практику;

– *способность педагога* к проектированию собственной деятельности;

– *способность педагога* определять границы собственной недостаточности и восполнять её в кооперации с другими людьми;

– *способность педагога* проектировать и целенаправленно осуществлять педагогическую деятельность;

– *способность педагога* к вариативности и гибкости (Н. Н. Михайлова);

задачами педагога нового типа считаются:

– *создание* благоприятных условий для творческого развития и саморазвития личности школьника;

– *учёт* возрастных и психофизиологических особенностей учащихся;

– *коррекция* сложного мира отношений, интересов, увлечений ребёнка: помощь ему в осознании основных социальных ценностей (Н. Касаткина, Л. Качан);

нравственными чертами характера Учителя являются:

– заботливость, душевность, доброжелательность, приветливость;

– внимательность; разумная требовательность;

– справедливость, снисходительность, терпеливость;

– готовность к взаимопониманию и взаимопомощи;

– толерантность (терпимость); самообладание;

эмоциональными чертами характера Учителя являются:

– эмпатия, то есть способность сопереживать чувствам учащихся и их родителей;

– оптимизм; бодрость, веселость; доброжелательность;

– удовлетворенность успехами учащихся; щедрость на похвалу; «подход к ребенку с оптимистической гипотезой».

Во введении, в содержании всего вышеизложенного, мы выразили свою позицию по отношению к Учителю, Ученику, Родителю как основным субъектам дидактического процесса, от деятельности которых зависят гуманность, продуктивность и результативность учебно-воспитательного процесса:

УЧИТЕЛЬ

«Учитель – первый светоч интеллектуальной жизни»

В. А. Сухомлинский

*«Воспитателем и Учителем надо родиться; им руководит
прирожденный такт» А. Дистервег*

*«... Учителю мы доверяем самое лучшее, что есть в этом
мире – ум, сердце и душу Ребёнка» В. Г. Александрова*

*«Учитель – это не тот, кто даёт правильные ответы, а
тот, кто задаёт правильные вопросы» Конфуций*

*«Учитель – это человек, который может делать трудные
вещи легкими» Р. Эмерсон*

*«Если Учитель имеет только любовь к делу, он будет
хороший учитель. Если Учитель имеет только любовь к
ученику, как отец, мать, – он будет лучше того учителя,
который прочёл все книги, но не имеет любви ни к делу, ни к
ученикам. Если Учитель соединяет в себе любовь к делу и
к ученикам, он – совершенный Учитель» Л. Толстой*

*«Учитель влияет на вечность; он никогда не может
сказать, где прекращается его влияние» Г. Адамс*

УЧЕНИК

«Ребёнок не только готовится к жизни, но уже живёт...» Ш. А. Амонашвили

«Вся гордость учителя в учениках, в росте посеянных им семян» Д. И. Менделеев

«Ученик, который учится без желания – это птица без крыльев»

«Нужно много учиться, чтобы немного знать»
Монтескьё

«Ученик никогда не превзойдет учителя, если видит в нем образец, а не соперника» В. Г. Белинский

«Ученик – это не сосуд, который надо наполнить, а факел, который надо зажечь»

«Ученикам, чтобы преуспеть, надо догонять тех, кто впереди, и не ждать тех, кто позади» Аристотель

«Поставь над собой сто учителей – они окажутся бессильными, если ты не сможешь сам заставлять себя и сам требовать от себя» В. А. Сухомлинский

РОДИТЕЛЬ

«Ребенок рождает родителей» Станислав Ежи Лец

«Родители склонны предпочитать не самого одаренного из своих детей, даже не самого совершенного, а того, кто отвечает им наибольшей нежностью. Можно думать, что такое же отношение к нам Бога» Жильбер Сесброн

«Во всяком возрасте почитай родителей» Екатерина II

«Богам – почет, родителям – честь» Солон

«Каждая ворона считает своего птенца самым прекрасным на свете» Роберт Бертон

«Любовь и уважение к родителям, без всякого сомнения, есть чувство святое» В. Г. Белинский

«Если ребенок считает родителей волшебниками, то отчасти потому, что они сами убедили его в этом» Эрик Берн

«Всякое дитя родится неученым. Долг родителей есть дать детям учение» Екатерина II

Рис. 16. Мысли Великих людей, посвящённые Учителю, Ученику, Родителю

Учитель как личность и как профессионал всегда рассматривается непосредственно в контексте своей педагогической деятельности:

УРОК

«Урок – перекресток всех дорог» Е. Н. Ильин

*«Урок – это зеркало профессиональной компетентности
Учителя»* И. П. Подласый

«Урок – это творческое произведение учителя» Е. И. Пассов

«Урок – это основа жизни; модель жизни»
Ш. А. Амонашвили

*«Урок – это помощь: кому-то неотложная,
кому-то превентивная ...»* Е. Н. Ильин

*«Урок – святой путь к знанию, самосовершенствованию,
интеллектуальному общению, в котором обязательно
должны присутствовать искра юмора, блеск таланта,
изящное слово, великолепное обращение друг к другу»*
О. Ф. Потемкина

*«Урок – главное звено продуктивного процесса..., который
строится и функционирует по логике технологического
расчёта с заранее известным и гарантированным
продуктом»* И. П. Подласый

Рис. 17. Мысли Великих людей,
посвящённые Уроку

УРОК ГЛАЗАМИ УЧИТЕЛЕЙ

«Урок – это солнце, вокруг которого, как планеты, вращаются все другие формы учебных занятий»

«Урок – это центр, вокруг которого вращаются и к которому возвращаются все мысли и действия учителя»

«Урок – это сотворческое, соавторское произведение Учителя и Ученика»

«Урок – пьеса»

«Урок – это шаг в познание, общее ощущение продвижения, эмоциональное проживание достижений, обретение новых сил, радостное осознание успеха»

«Урок – это фантазия, сдержанность и взрыв. Он как лезгинка, где каждый такт музыки соответствует определенному жесту и мысли»

«Урок! Его величество Урок! Голова, тело, дух школы!»

«Урок – это набор маленьких психологических этюдов»

«Урок – это удар сердца!.. Представим себе много-сложный учебно-воспитательный процесс в виде живой кровеносной системы. Удар за ударом, и кровеносная система, пульсируя, питает животворной кровью познания весь духовный организм личности, обеспечивая его непрерывный рост и развитие»

Рис. 18. Сущность понятия «урок» в высказываниях учителей

УРОК ГЛАЗАМИ ДЕТЕЙ

«Урок – это поучение на всю жизнь. Он похож на разговор Мамы и Ребенка, то есть Учителя и Ученика»

«Урок похож на небо, солнышко на нем – это учитель, а лучики – ученики. Солнце на уроке преодолевает много тучек-проблем, чтобы нас научить. Звездочки – это оценки, которые мы получаем»

«Многие уроки – это уроки жизни. Во всяком случае, они помогут нам в будущем. Они похожи на спор и согласие»

«Урок похож на маленькую жизнь, которая длится 40 минут, а потом – такое счастье – можно повеселиться, ведь перемена в маленькой жизни как выходной»

«Иногда урок бывает похож на безмолвную пустыню, иногда на бурлящий горный поток»

«Урок похож на Человека. Он говорит и поясняет тему. Он шепчет нам и помогает. У каждого класса есть Урок. Он маленький, но умный. Он дух, дыхание Учителя, его слова. Он есть везде, не только в классах»

Рис. 19. Сущность понятия «урок» в высказываниях учащихся

Обзор научно-теоретической литературы показывает, что имеется много работ, посвященных требованиям, предъявляемым к современному уроку; анализу современного урока с разных точек зрения, но нет «очеловеченных» рекомендаций «живому» Учителю, которого современные условия разучили колдовать по два три часа над каждым уроком, так как у него их 36–39 в неделю.

Поэтому, такие, на наш взгляд, основополагающие компоненты Урока, как *речевое поведение Учителя в структуре педагогического дискурса и способы его профессиональной деятельности на уроке приобретают особую значимость.*

Процесс обучения ←→ учения должен всегда ассоциироваться с переживанием, «соединением ума и сердца; слиянием благородства души и практического мышления».

В общедидактическом плане, обучение как целостный процесс подразумевает взаимосвязь и приемственность всех элементов содержательной целостности, однако, в условиях развития наибольшую значимость имеют – *опыт творческой деятельности и опыт эмоционально-чувственной воспитанности*, которые особыми путями ведут к развитию мысли, воспитанию чувства, а также – утончают интеллект (М. Н. Скаткин, Я. Лернер, В. Краевский).

Для Учителя, как главного «режиссера» и «дирижера» Урока, важно всё:

«КАК» организовать продуктивную учебно-познавательную деятельность учащихся на уроке?

«ЧТО» сказать?

«КАК» сказать?

«ГДЕ» стоять?

«ГДЕ» сидеть?

«КАК» оптимально и синхронно сочетать и использовать вербальные и невербальные средства общения?

«Жесты»

«Как они выразительны – рук падежи,
междометия глаз,
губ глагол откровенный!
Трудно ими поведать о сути Вселенной,
но легко о любом состоянии души.
Можно так потрясающе громко молчать,
так вздохнуть, так взглянуть,
так чуть двинуть межбровьем,
так со лба отстранить непослушную прядь,
что покажется всякая речь пустословьем».

В. Попов

Сегодня речевое поведение Учителя \longleftrightarrow Ученика рассматривается в контексте коммуникативной прагматики и жанроведения, где жанр и микрожанр в структуре взаимодействия учителя и учащихся на уроке характеризуется такими критериями как: когнитивный, культурный, социально-гуманистический, прагматический.

Безусловно, жанровая организация педагогического дискурса направлена на решение определенных функциональных задач профессионального общения (контекстное обучение), где *речь каждого индивида* представляет собой внутренний контекст, зависящий от психологических особенностей, профессионального мастерства, жизненного опыта, воспитанности, культуры, эмоциональности речи:

«Выразительный голос будит воображение..., воспитывает эмоции, поощряет и порицает».

«... нельзя вообразить, не испытавши, какое вредное влияние происходит от того, если слог профессора вял, сух и не имеет такой живости, которая не дает мыслям ни на минуту расслабиться. Тогда не спасет его самая и ученость – его не будут слушать».

По нашему мнению, внутренний контекст индивида чувствителен и полифункционален.

Основными функциональными задачами профессионально-ориентированного общения на уроке являются:

- *создание* доброжелательной среды, где царят интерес, вдохновение, радость, творчество, сотворчество, открытость, раскрепощенность, не боязнь ошибиться, стремление познавать, развиваться и совершенствоваться...
- *рассмотрение* педагогического дискурса как связующей основы между Учителем и Учащимися, между элементами урока, всего происходящего на уроке;
- *обеспечение* упорядочения речевого взаимодействия и цельности урока;
- *отбор* соответствующих выразительных средств – вербальных и невербальных, несущих на себе *разную* смысловую нагрузку при выполнении *разных* функций:
приветствие учащихся,
сообщение (составление вместе с учащимися) плана урока,
формулирование заданий,
одобрение, похвала,
пожелание лучших успехов,
выражение неудовлетворенности,
оценка деятельности учащихся в целом, индивидуально,
сообщение домашнего задания (индивидуального, парного, группового);

...

Учитывая *значимость* педагогического дискурса в контексте урока, *миссию* Учителя как основного субъекта педагогической поддержки, *сложность* решения вышеобозначенных функциональных задач, *многогранность* совместной интеллектуальной деятельности, *разнообразие* форм и режимов работы, *разнообразие взаимодействия* учителя и учащихся на уроке считаем целесообразным представить авторское видение функциональных возможностей педагогического дискурса в контексте урока в полном объеме:

**ДИДАКТИЧЕСКОЕ ЗНАЧЕНИЕ
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ДИСКУРСА
В КОНТЕКСТЕ УРОКА**

Функции

Организующая
Связующая
Мотивирующая
Стимулирующая
Направляющая
Управляющая
Обучающая
Развивающая
Воспитывающая
Координирующая
Контролирующая
Корректирующая
Оценочная
Прогнозирующая

Что касается *способов деятельности Учителя на уроке*, то они *также во многом зависят от самого Учителя, который исходит из конкретных условий обучения*:

- этап обучения;
- психолого-педагогическая характеристика Учащихся;
- цели и задачи урока;
- уровень предметной подготовки Учащихся и обученности в целом.

Разнообразные способы деятельности позволяют Учителю варьировать

- традиционные и инновационные технологии обучения;
- физическое расположение учащихся в классе;
- формы организации учебно-познавательной деятельности на уроке;
- подачу учебного материала;
- выполнение упражнений, заданий, задач:

в классе / дома; устно / письменно; с места / у доски; с опорами / без опор; с использованием / неиспользованием ИКТ;

... .

Существенно отметить тот момент, что одно и то же упражнение может выполняться разными способами.

Это можно наглядно показать на примере такого часто встречающегося упражнения как «Ответьте на вопросы»:

- исключить несколько вопросов, предложенных авторами УМК, с тем, чтобы учащиеся могли самостоятельно сформулировать большее количество вопросов к тексту;
- дополнить перечень вопросов;
- выделить из них ключевые вопросы к тексту;
- предложить всем учащимся обдумать ответы на заданные вопросы;
- предложить учащимся ответить на некоторые вопросы индивидуально;

- варьировать устную и письменную формы работы;
- использовать разные формы организации учебно-познавательной деятельности (индивидуальная, парная, групповая, коллективная);

... .

Всё это

исключает монотонность, стереотипность, пассивность, вялость, безразличие, ...;

придает уроку эмоциональность, живость, заинтересованность, плодотворность, результативность, ... ;

дает ответ на вопрос:

«Почему Учитель, как живая Личность, отсутствует в классе и держит свою душу на замке от детей? Почему перед детьми так часто скучающий профессионал?» (П. П. Блонский).

Отношение Учителя к детям, к своей профессиональной деятельности, в конечном счёте, зависят от его педагогической культуры.

Педагогическая культура Учителя – субъекта ПП понимается нами как личностное, постоянно-развивающееся и совершенствующееся, интегративное, профессионально-творческое качество \longleftrightarrow способность, включающие:

«чувствование духовного мира каждого ребёнка»;

мотивационно-ценностную ориентацию;

соответствующие профессионально-личностные качества; способность реализовать педагогическую поддержку во всех её проявлениях:



Рис. 16. Структурно-функциональная модель профессиональной культуры учителя – субъекта педагогической поддержки.

Понятие «культура» трактуется как высшее проявление человеческой образованности и профессиональной компетентности.

Несомненно, педагогическая культура Учителя формируется, развивается, совершенствуется, реализуется только в соответствующей среде, способной возвращать и питать гуманно-компетентную личность Учителя.

«Среда» в нашей интерпретации – это *организационно-педагогическая культура* всего коллектива школы.

В таком коллективе возникают отношения нового типа:

сотрудничество \longleftrightarrow *взаимообразование*;
творчество \longleftrightarrow *сотворчество*,
то есть формируется иной формат взаимоотношений, направленных на

- *поиск истины*;
- *воспитание системы социальных ценностей*;
- *развитие гуманно-компетентной личности Учителя непосредственно в процессе коллективно-творческой профессиональной деятельности*;
- *формирование гуманного отношения к молодым учителям, желающим работать в школе*:

«Молодые учителя должны учиться в среде, насыщенной живой, широкой, жизненной педагогикой»

(С. Т. Шацкий).

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

*Наша проблема сегодня –
не планировать или строить утопии,
а искать возможности попробовать.*
Эрик Дрекслер

Данная работа – это результат многолетнего труда автора в ВУЗе и школе, поэтому большое внимание уделяется как разным теоретическим подходам к процессу обучения и воспитания в школе, так и практической деятельности учителей и учащихся.

Основная авторская позиция, актуальность исследования, существующие противоречия обозначены во введении исследования.

Одним из выходов в сложившейся ситуации, по мнению автора, является «очеловеченная» учебная книга – основа деятельной педагогической поддержки школьника в образовании.

Такие учебные книги будут ежедневно, ежеминутно «очеловечивать» тысячи Учителей, Учеников, Родителей, Общество одновременно, без дополнительных материальных затрат: «... я не знаю более доброго сердца,

более справедливого друга,
более покорного путника,
более справедливого Учителя,
более одаренного сотоварища
..., чем *Книга...*».

Созданный и апробированный в практике преподавания английского языка в средней общеобразовательной школе дидактический комплекс нового типа «Сам себе грамматик» подтвердил *способность выступать в качестве системообразующего компонента технологии деятельной педагогической поддержки.*

Его интегрирующая роль выражается в том, что он:

I. Объединяет основных участников дидактического процесса: Учитель → Ученик → Родитель, вовлекая их целенаправленно, систематически в реализацию технологии педагогической поддержки школьников в образовании, обеспечивая:

- Личностный продукт самостоятельной деятельности: самообучение → самообразование → самовоспитание → самооценка → самореализация;

- Культуру взаимодействия;
- Культуру совместной творческой деятельности;
- Культуру общения ↔ познавательную культуру;
- Отношения нового типа:

сотрудничество → взаимообразование → сотворчество:

Учитель ↔ Ученик ↔ Родитель растут вместе.

II. Выстраивает оптимальные адаптивные условия для их совместной работы по созданию личностного продукта учебной деятельности школьника.

III. Обеспечивает единство реализации:

- основных современных подходов к учебно-воспитательному процессу, главным из которых является гуманно-личностный подход;
- основных дидактических принципов;
- содержания различных учебных предметов;
- обучения, учения, самообучения;
- обучения всем аспектам языка и всем видам речевой деятельности;
- репродуктивного и продуктивного;
- классной и домашней форм учебно-познавательной деятельности.

IV. Реализует:

- педагогическую поддержку;
- педагогическую помощь;

- педагогическое сопровождение;
- педагогическое содействие с учётом этапа обучения и личностных характеристик учащихся;
- самообразование; саморазвитие; самовоспитание; самореализацию.

Таким образом, автор учебной книги, как опосредованный субъект педагогической поддержки, через ее содержание и структуру включается в реальный дидактический процесс и реализует целостную систему педагогических действий, составляющих содержание технологии деятельной педагогической поддержки:

1. *Помощь ученику в его становлении, совершенствовании как самостоятельного субъекта учения.*

Ребенок, который ранее испытывал учебные затруднения и, возможно, не находил педагогической поддержки в реальном процессе обучения, *перестает чувствовать себя "ущербным"*, поскольку в нашем дидактическом комплексе ребёнка сразу *радушно «встречает» автор*. Он эксплицитно *вселяет уверенность* в собственные силы учащегося, *стимулирует* его учебную деятельность и имплицитно *создаёт ситуацию учебной успешности* через систему педагогических действий, сосредоточением которых являются «очеловеченные» учебные книги.

2. *Признание права ученика как субъекта учения на индивидуальный стиль в освоении учебного материала.*

Это достигается за счёт *разнообразия* учебного материала (текстов), адекватно-градуированных упражнений, задач, *которые в совокупности являются инструментом обучающей продуктивной деятельности.*

Учащийся имеет возможность сконцентрировать свое внимание на учебном материале, работать в темпе и ритме, присущем только *ему*; с тем количеством повторений, которое *ему* необходимо, с таким объемом упражнений, выполнение которого *ему* по силам. Школьник знает, что

в *его* самостоятельной деятельности много «помощников»: образцы, правила, «грамматические карты» схемы, таблицы, обобщающие упражнения, специально подобранные, смоделированные тексты, ключи, автор, который постоянно следит за *его* продвижением и советует (рекомендует) в какие разделы книг *ему* обратиться в случае возможного учебного затруднения.

Все это свидетельствует о том, что в учебных книгах нового типа *заложено информационно-дидактическое обеспечение системы самообразования*, где авторская структурная организация учебного материала выступает как модель интеллектуально-личностного самообучения, саморазвития, самовоспитания.

При условии целенаправленной и систематической работы с «очеловеченными» учебными книгами в рамках технологии педагогической поддержки, *каждый учащийся становится субъектом учебной деятельности с первой страницы*, с выполнения первого упражнения дидактического комплекса, *независимо* от уровня способностей к учению и от актуального уровня обученности.

И как результат – личностный продукт учебной деятельности:

«Я научился \Rightarrow Я умею»

«Я справился \Rightarrow Я вырос»

«Я могу – хочу – буду \Rightarrow Я совершенствуюсь».

Следовательно, авторский дидактический комплекс нового типа в равной степени является средством учения и средством обучения, оказывая деятельную педагогическую поддержку Ученику, реализуя ее сущность: «Помоги мне это сделать самому» и профессионально-педагогическую поддержку Учителю и Родителю, трансформируя идею педагогической поддержки в продуктивную деятельность.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. VII Царскосельские чтения: материалы Междунар. науч.-практ. конф. Т. IV. – СПб.: ЛГОУ им. А. С. Пушкина, 2003. – 168 с.
2. Александрова Е. А. Педагогическая поддержка самоопределения старшеклассника в культуре: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Саратов: Саратовский гос. ун-т, 1997. – 20 с.
3. Александрова В. Г. Духовная традиция гуманной педагогики. – М.: Изд-во МГУ, 2003. – 224 с.
4. Амонашвили Ш. А. Обучение, оценка, отметка. – М.: Знание, 1980. – 96 с.
5. Амонашвили Ш. А. Личностно-гуманистическая основа педагогического процесса. – Минск: Изд-во ун-та, 1990. – 74 с.
6. Амонашвили Ш. А. Размышления о гуманной педагогике. – М.: Изд. дом Шалвы Амонашвили, 1996. – 494 с.
7. Амонашвили Ш. А. Почему не прожить нам жизнь героями духа? // Три ключа. Педагогический вестник. Вып. 8. – М.: Изд. дом Шалвы Амонашвили, 2004. – С. 6–11.
8. Амонашвили Ш. А. Без сердца что поймем? – М.: Изд. дом Шалвы Амонашвили: Лаборатория гуманной педагогики МГПУ, 2004.
9. Амонашвили Ш. А. Школа Жизни. – М.: Изд. дом Шалвы Амонашвили, 2007.
10. Амонашвили Ш. А. Чтобы дарить ребёнку искорку знаний Учителю надо впитать море Света. – М.: Изд. дом Шалвы Амонашвили, 2009. – 114 с.
11. Амонашвили Ш. А. Учитель, вдохнови меня на творчество! – Хмельницкий: Подольский культурно-просветительский центр им. Н. К. Рериха; Центр Инновационной педагогики и психологии Хмельницкого

- национального университета, 2011. – 68 с. – (Библиотека Гуманной Педагогике).
12. Анисимова Т. В., Ходырева И. Б. Моделированная ситуация – основа обучения диалогическому взаимодействию // Инновационные процессы в сфере образования и проблемы повышения качества подготовки специалистов: сб. материалов междунар. науч.-метод. конф. 30–31 марта 2005 г. / под ред. А. А. Баранова, Г. С. Трофимовой. – Ижевск: Изд-во Удм. гос. ун-та, 2005. – С. 6–9.
 13. Анисимова Т. В. Художественный текст как средство развития личности подростка // Компетентностный подход в образовании: сб. материалов и тез. рег. науч.-практ. конф. под ред. д.п.н. Г. С. Трофимовой. – Ижевск: УдГУ, 2006. – 195 с.
 14. Анисимова Т. В., Савельева М. Г., Шухардина В. А., Взаимодействие педагогических и информационных технологий в образовании // Учитель XXI века: стратегии профессионального взаимодействия и саморазвития: материалы Всеросс. науч.-практ. конф. 23–24 марта 2010 г. / под ред. Т. Ф. Вострокнутовой. – Ижевск: Изд-во «Удмуртский университет», 2010. – С. 182–187.
 15. Антология педагогической мысли России второй половины XIX – начала XX в. / сост. П. А. Лебедев. – М.: Педагогика, 1990. – 608 с.
 16. Артемов В. А. Психология обучения иностранным языкам. – М.: Просвещение, 1969. – 279 с.
 17. Архиреева Т. В. Становление самооценки школьной компетентности у младших школьников // Ананьевские чтения: тезисы науч.-практ. конф. "Ананьевские чтения – 2001". – СПб.: Изд-во СПбГУ, 2001. – С. 210–213.
 18. Астраханцева Ю. Л., Леонов Н. И. Социально-психологические особенности преподавателей вуза // Учитель XXI века: стратегии профессионального взаимо-

- действия и саморазвития: материалы Всеросс. науч.-практ. конф. 23–24 марта 2010 г. / под ред. Т. Ф. Вострокнутовой. – Ижевск: Изд-во «Удмуртский университет», 2010. – 475 с.
19. Ашихмина Л. П. Текст как средство реализации единства формирования всех компетенций учащихся (из опыта работы по домашнему чтению): сб. материалов региональной науч.-практ. конф. «Компетентностный подход в образовании». – Ижевск, 2006. – С. 165–169.
 20. Бабанский Ю. К. Вопросы предупреждения неуспеваемости. – Ростов-на-Дону, 1972.
 21. Балл Г. А. Теория учебных задач: психолого-педагогический аспект. – М.: Педагогика, 1990. – 217 с.
 22. Баранов А. А. Стрессоустойчивость и мастерство педагога: монография. – Ижевск: Изд-во Удм. ун-та, 1997. – 107 с.
 23. Баранов А. А. Безопасность личности субъектов образовательного процесса: уровнево-превентивный подход / А. А. Баранов // Учитель XXI века: стратегии профессионального взаимодействия и саморазвития: материалы Всеросс. науч.-практ. конф. 23–24 марта 2010 г. / под ред. Т. Ф. Вострокнутовой. Ч. 2. – Ижевск: Изд-во «Удмуртский университет», 2010. – С. 171–175.
 24. Баранов А. А., Большакова С. А. Совет ветеранов педагогического труда как ресурс профессионального саморазвития молодых учителей // Учитель XXI века: стратегии профессионального взаимодействия и саморазвития: материалы Всеросс. науч.-практ. конф. 23–24 марта 2010 г. / под ред. Т. Ф. Вострокнутовой. Ч. 2. – Ижевск: Изд-во «Удмуртский университет», 2010. – С. 11–13.
 25. Баранов С. П. Сущность процесса обучения: учеб. пособие по спецкурсу для студентов пед. институтов по

- спец. № 2121 «Педагогика и методика нач. обучения». – М.: Просвещение, 1981. – 143 с.
26. Барышников Н. В. Методика обучения второму иностранному языку в школе: библиотека учителя. – М.: «Просвещение», 2003. – 131 с.
 27. Белова Т. И. Построение дидактического пространства в условиях образовательной ситуации: (на материале дошкольного образования) автореф. дис. ... канд. пед. наук / Т. И. Белова. – Ижевск, 1999. – 24 с.
 28. Белова Т. И. К вопросу об открытом дидактическом пространстве (на примере обучения иностранному языку) / Т. И. Белова // Парадигма образования: материалы междунар. науч.-практ. конф. – Ижевск, 2006. – С. 88–90.
 29. Белокрылова Н. В. Учитель: личность и профессионализм // Теория и практика гуманизации педагогического процесса: сборник научн. трудов междунар. конф. по проблемам гуманной педагогики / под ред. О. А. Лапиной, Н. Н. Пядушкиной. – Иркутск: Изд-во Иркутского гос. ун-та, 2006. – Вып. 7. – 277 с.
 30. Белокрылова Н. В. Крылатый учитель необходим современной школе // Педагогический вестник. – Вып. 9. – М.: Изд. дом Шалвы Амонашвили, 2006.
 31. Белокрылова Н. В. О методологической основе изучения проблемы развития гуманистической центрации у будущих педагогов // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. – № 11 (32): Аспирантские тетради: Научный журнал. – СПб., 2007.
 32. Белокрылова Н. В. Парадигма гуманной педагогики как основа человековедческой направленности современного учителя // Учитель XXI века: стратегии профессионального взаимодействия и саморазвития: материалы Всеросс. науч.-практ. конф. 23–24 марта 2010 г. / под

- ред. Т. Ф. Вострокнутовой. – Ижевск: Изд-во «Удмуртский университет», 2010. – 475 с.
33. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии. – М.: Педагогика, 1989. – 192 с.
 34. Беспалько В. П. Элементы теории управления процессом обучения. – М.: Знание, 1971. – 72 с.
 35. Биболетова М. З. Обучение грамматической стороне говорения на английском языке учащихся I–III классов общеобразовательной школы: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М.: МГПИ, 1985. – 19 с.
 36. Бим И. Л. Методика обучения иностранным языкам как наука и теория школьного учебника. – М.: Русский язык, 1977. – 288 с.
 37. Бим И. Л. О введении углубленного изучения иностранного языка в общеобразовательной школе // ИЯШ. – 1987. – № 5. – С. 49–52.
 38. Бим И. Л. Теория и практика обучения языку в средней школе. – М.: Просвещение, 1988. – 256 с.
 39. Блонский П. П. Школьная неуспеваемость. – М., 1961.
 40. Божович Л. И. Избранные психологические труды. Проблемы формирования личности. – М.: Международная педагогическая академия, 1995. – 212 с.
 41. Бондаревская Е. В., Кульневич С. В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания. – М., Ростов-н/Д, 1999. – 217 с.
 42. Борзова Е. В. Повторение на старшей ступени обучения иностранным языкам // ИЯШ. – 2003. – № 1. – С. 19–25.
 43. Вартанова В. В. Формирование профессиональной компетентности студентов-будущих учителей в контексте театральной деятельности: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Ижевск, 2007. – 22 с.
 44. Веретенникова Л. К. Обучение студентов педвузов индивидуальному подходу к младшим школьникам в процессе внеклассной воспитательной работы / Акту-

- альные проблемы формирования личности учителя / Темат. сб. – М.: МГПИ им. В. И. Ленина, 1982. – С. 6.
45. Веретенникова Л. К. Формирование творческого потенциала школьников. – Москва: Изд-во МПГУ «Прометей», 1999. – 93 с.
 46. Витлин Ж. Л. Современные проблемы обучения грамматике ИЯ // ИЯШ. – 2000. – № 5. – С. 22–26.
 47. Волкова А. И. Психологическая поддержка развития личности субъекта воспитания как фундаментальная основа современной педагогики / Развитие личности в образовательных системах Южно-Российского региона // Тезисы докладов VI годичного собрания Южного отделения РАО и XXVII региональных психолого-педагогических чтений Юга России. – Ростов н/Д., 1999.
 48. Ворожцова И. Б. Личностно-деятельностная модель обучения иностранному языку. – Ижевск: Изд. дом «Удмуртский университет», 2000. – 344 с.
 49. Ворожцова И. Б., Черезова В. Ю., Щенина Н. А. – Школа культуры общения: концепция, технологии и практика образовательной программы для начальной школы: эссе. – Ижевск: Изд. дом «Удмуртский университет», Научно-издательский психологический центр «ERGO», 2006. – 150 с.
 50. Воронцова В. Г., Курлов В. Ф., Тумалев В. В. Школьный учебник. – СПб: ГУПМ, 2002. – 64 с.
 51. Воспитание ученика: сборник программно-методических материалов. – М., 1990. – 111 с.
 52. Воспитатели и дети: источники роста: пособие для методистов дошкольного и начального школьного образования, преподавателей, психологов / А. Д. Грибанова, В. К. Калининко, Л. М. Кларина и др. / под ред. В. А. Петровского. – М.: АО «Аспект Пресс», 1994. – 155 с.

53. Вострокнудова Т. Ф. Психолого-педагогический практикум: учеб.-метод. пособие. – Ижевск: УдГУ, 2005. – 35 с.
54. Вострокнудова Т. Ф. Структура личностной и профессиональной саморегуляции педагогов: монография. – Ижевск: УдГУ, 2006. – 125 с.
55. Вострокнудова Т. Ф. Функционально-психологический статус в структуре профессионализма педагогической деятельности // Вестник Костромского государственного университета им Н. А. Некрасова: научно- методический журнал. – 2006. Том 12. Серия «Психологические науки»: «Акмеология образования». – № 4. – 240 с.
56. Вострокнудова Т. Ф. Структура ценностных предпочтений студентов классического университета // Казанский педагогический журнал: научный психолого-педагогический журнал. – Казань: РАО, 2010. – С. 11–12.
57. Вострокнудова Т. Ф., Вострокнудов С. И. Психологическая готовность к профессиональной педагогической деятельности // Учитель XXI века: стратегии профессионального взаимодействия и саморазвития: материалы Всеросс. науч.-практ. конф. 23–24 марта 2010 г. / под ред. Т. Ф. Вострокнудовой. – Ижевск: Изд-во «Удмуртский университет», 2010. – 475 с.
58. Вострокнудова Т. Ф. Исследование мотивационной структуры личности студентов ВУЗа // Гуманизация образования: научно-практический журнал. – Сочи: Институт образовательных технологий РАО, 2011. – № 6.
59. Выготский Л. С. Вопросы детской (возрастной) психологии // Собр. соч. в 6 т. – М.: АПН РСФСР, 1984. – 385 с.
60. Выготский Л. С. Проблема обучения и умственного развития школьников // Хрестоматия по психологии. – М.: Просвещение, 1987. – С. 377–383.

61. Выготский Л. С. Психология развития как феномен культуры. – Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996.
62. Выготский Л. С. – М.: Изд. дом Шалвы Амонашвили, 2002. – 224 с. – (Антология гуманной педагогики).
63. Газман О. С. Педагогическая поддержка детей в образовании как инновационная проблема // Новые ценности образования: десять концепций и эссе. – М.: Инноватор, 1995. – С. 58–63.
64. Газман О. С. Педагогика свободы – путь в гуманистическую цивилизацию XXI века // Новые ценности образования. – 1996. – Вып. 6.
65. Газман О. С. Педагогика свободы: путь в гуманистическую цивилизацию XXI в // Новые ценности образования. – 1996. – Вып. 6. – С. 58–63.
66. Газман О. С. Потери и обретения в воспитании 10 лет перестройки. Воспитание и педагогическая поддержка детей в образовании // Материалы всеросс. конф. – М.: УВЦ «Инноватор», 1996.
67. Гальперин П. Я., Запорожец А. В., Эльконин Б. Д. Проблемы формирования знаний и умений у школьников и новые методы обучения в школе // Возрастная и педагогическая психология. – М., 1992. – С. 230–242.
68. Гальскова Н. Д. Современная методика обучения иностранным языкам: пособие для учителя. – М.: АРКТИ, 2004. – 181 с.
69. Гальскова Н. Д., Гез Н. И. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика: учеб. пособие для студентов. лингв. ун-ов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Изд. центр «Академия», 2005. – 336 с.
70. Гельмонт А. М. О причинах неуспеваемости и путях ее преодоления. – М., 1977.
71. Гинецинский В. И. Знание как категория педагогики. – Л.: Изд-во Лен. ун-та, 1989. – 144 с.

72. Голубкова О. Н. Культуроведчески ориентированная интерпретация иноязычных художественных текстов в профессиональном языковом образовании: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Екатеринбург, 2003.
73. Голубкова О. Н. Проблемы моделирования педагогической технологии выявления интерпретационной позиции переводчика // Вопросы лингвистики, педагогики и методики преподавания иностранных языков. Юбилею Удмуртского государственного университета и Института иностранных языков и литературы посвящается / под ред. Н. И. Пушиной, Н. В. Маханьковой. – Ижевск: Изд-во «Удмуртский университет», 2011. – 274 с.
74. Граник Г. Г., Бондаренко С. М., Концевая Л. А. Когда книга учит. – М., 1988.
75. Граник Г. Г., Бондаренко С. М., Концевая Л. А. Как учить работать с книгой. – М., 1995.
76. Граник Г. Г., Бондаренко С. М., Концевая Л. А. Дорога к книге. – М., 1996.
77. Гузеев В. В. Планирование результатов образования и образовательная технология. – М.: Народное образование, 2000. – 240 с.
78. Гуманистические воспитательные системы вчера и сегодня / сост. Е. И. Соколова. – М.: Педагогическое общество России, 1998. – 336 с.
79. Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения. – М.: Педагогика, 1986. – 250 с.
80. Давыдов В. В., Кудрявцев В. Т. Развивающее образование: теоретические основания преимущества дошкольной и начальной школьной ступеней // Вопросы психологии. – 1997. – № 1. – С. 69–86.
81. Диброва Е. И. Категории художественного текста // Семантика языковых единиц. – М., 1998. – С. 250–257.
82. Дистервег А. Избранные сочинения. – М., 1958. – 374 с.

83. Добрынина Н. В. Обучение основам инициативного высказывания на английском языке в 1-ом классе: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 1984. – 16 с.
84. Донецких Л. И., Дулесов Е. П. Лингвостилистическое толкование стихотворения В. Набокова «Снимок» // Вопросы лингвистики, педагогики и методики преподавания иностранных языков. Юбилею Удмуртского государственного университета и Института иностранных языков и литературы посвящается / под ред. Н. И. Пушиной, Н. В. Маханьковой. – Ижевск: Изд-во «Удмуртский университет», 2011. – С. 43–54.
85. Донецких Л. И., Грудцина Е. Л. Поэтика цвета в цикле «Темные аллеи» И. А. Бунина // Вопросы лингвистики, педагогики и методики преподавания иностранных языков. Юбилею Удмуртского государственного университета и Института иностранных языков и литературы посвящается / под ред. Н. И. Пушиной, Н. В. Маханьковой. – Ижевск: Изд-во «Удмуртский университет», 2011. – С. 32–43.
86. Доровской А. И. Дидактические основы развития одаренности учащихся. – М.: Российское педагогическое агентство, 1998. – 210 с.
87. Дьюи Д. Психология и педагогика мышления. – М.: Изд-во "Мир", 1999. – 202 с.
88. Дьяченко В. К. Организационная структура учебного процесса и ее развитие. – М.: Просвещение, 1989. – 90 с.
89. Евладова Е. Б., Логинова Л. Г., Михайлова Н. Н. Дополнительное образование детей: учеб. пособие для студентов учреждений сред. проф. образования. – М.: ВЛАДОС, 2002. – 352 с.
90. Евсецова Е. А. Педагогические условия ориентации студентов-педагогов на саморазвитие дискуссионной культуры в учебной деятельности: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Казань, 2004. – 22 с.

91. Елизарова П. В. Культура и обучение иностранным языкам. – СПб: КАРО, 2005. – 278 с.
92. Ерофеева Н. Ю. Как обучить и воспитывать девочек: метод. пособие. – Ижевск: ИПК и ПРО, 2008 – 47 с.
93. Ерофеева Н. Ю. Гендерный анализ урока: метод. пособие. – Ижевск: ИПК и ПРО, 2008 – 36 с.
94. Ерофеева Н. Ю. Как обучить и воспитывать мальчиков: метод. пособие. – Ижевск: ИПК и ПРО, 2008 – 45 с.
95. Ерофеева Н. Ю. Гендерный подход к развитию одарённости детей. – Ижевск, 2009.
96. Ерофеева Н. Ю. Гендерная педагогика: учеб. пособие. – Ижевск: ERGO, 2010. – 312 с
97. Ерхова М. В. Помогающее поведение учителя как средство педагогической поддержки: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Ульяновск: УГПУ, 2002. – 22 с.
98. Есипович К. Б. Управление познавательной деятельностью учащихся при обучении иностранным языкам в средней школе. – М.: Просвещение, 1988. – 191 с.
99. Есть три способа образования. URL: <http://www.s1043.ru/newness.html?id=112>
100. Жукова Т. В. Педагогическая поддержка как одно из средств успешной социализации URL: <http://gcon.pstu.ac.ru/pedsovet/programm/ced1-8-5.htm>
101. Журнал «Плюс до и после» рубрика Актуальное интервью «Школе нужны УЧИТЕЛЯ СВЕТА». – № 1. – 2010. – С. 3–6.
102. Закон Российской Федерации об образовании // Вестник образования. – 11 ноября 1992. – С. 10–14.
103. Занков Л. В. Избранные психологические труды. – М.: Педагогика, 1990. – 264 с.
104. Зверева В. И. Образовательная программа школы: структура, содержание, технология разработки. – М., 1998. – 170 с.

105. Зимняя И. А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке. – М.: Просвещение, 1991. – 219 с.
106. Зимняя И. А. Способ формирования и формулирования мысли как реальность языкового сознания // Язык и сознание: парадоксальная рациональность. – М.: Институт языкознания РАН, 1993. – С. 51–59.
107. Зимняя И. А. Педагогическая психология: учеб. для вузов. – М.: Логос, 2002. – 384 с.
108. Златогорская Р. Л. Обучение монологической речи // ИЯШ. – 1967. – № 6. – С. 66–71.
109. Золотова Г. А., Онипенко Н. К., Сидорова М. Ю. Коммуникативная грамматика русского языка. – М., 1998.
110. Зуев Д. Д. Школьный учебник. – М.: Просвещение, 1991. – 240 с.
111. Зуев Д. Д. Методологические проблемы дидактики. – М.: Педагогика, 1991. – 258 с.
112. Зуев Д. Д. Проблемы школьного учебника XX века: Итоги. – М.: Просвещение, 2004. – 384 с.
113. Ильин М. С. Основы теории упражнений по иностранному языку. – М., 1975. – 152 с.
114. Кайшева Р. П. Текст как средство реализации единства усвоения языкового материала и развития речевых умений // Актуальные проблемы сопоставительного языкознания и межкультурной коммуникации: материалы межрегиональной конф. – Уфа, 1999. – С. 130–133.
115. Кайшева Р. П. Условия формирования мотивационной основы деятельности (МОД) учащихся при работе с художественным текстом // Языковое образование в национально-культурном наследии России: Исторические традиции. Современность. Взгляд в будущее: материалы науч. конф. – М., 2001. – С. 71–72.
116. Кайшева Р. П. Условия формирования мотивационной основы деятельности (МОД) учащихся при работе

- с художественным текстом // Языковое образование в национально-культурном наследии России: Исторические традиции. Современность. Взгляд в будущее: материалы науч. конф. – М., 2001. – С. 71–72.
117. Кайшева Р. П. Сам себе грамматик: Английский язык. Кн. 1 (Ч. 1–2). – Ижевск: Изд. дом "Удмуртский университет", 2002. – 697 с.
118. Кайшева Р. П. Сам себе грамматик: Английский язык. Кн. 2. – Ижевск: Изд. дом "Удмуртский университет", 2002. – 302 с.
119. Кайшева Р. П. Сам себе грамматик: Английский язык. Кн. 3. – Ижевск: Изд. дом "Удмуртский университет", 2002. – 147 с.
120. Кайшева Р. П. Педагогическая поддержка младших школьников при обучении грамматической стороне речи (на материале английского языка). Теория и типология грамматических систем // Материалы Всероссий. науч.-практ. конф. – Ижевск: Изд. дом "Удмуртский университет", 2003. – С. 56–59.
121. Кайшева Р. П. О необходимости педагогической поддержки младших школьников в учении // Вестник Удмуртского госуниверситета, 2003. (в соавторстве)
122. Кайшева Р. П. Возможности авторской учебной книги «Сам себе грамматик» для реализации педагогической поддержки младших школьников в учении. // Материалы науч.-практ. академической конф. – Ижевск, 2003. – С. 182–183.
123. Кайшева Р. П. Помогающее поведение педагога как средство формирования адекватного поведения студентов – будущих учителей // Актуальные проблемы образования в высшей школе: сборник материалов науч.-метод. конф. УдГУ / под ред. проф. Г. С. Трофимовой. – Ижевск: Изд. дом "Удмуртский университет", 2003. – С. 86–87.

124. Кайшева Р. П. Учебная книга как средство педагогической поддержки младших школьников в учении: (Общая педагогика, история педагогики и образования): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – Ижевск: Изд. дом «Удмуртский университет», 2003. – 151 с.
125. Кайшева Р. П. Проблемное задание как средство обучения самостоятельной творческой деятельности студентов / Р. П. Кайшева, Ю. Ю. Коротких, А. В. Пластиун // Самостоятельная работа студентов: теоретические и прикладные аспекты: материалы Междунар. науч.-метод. конф., Ижевск, 13–14 мая 2004 г. / Удмурт. гос. ун-т – Ижевск, 2004. – С. 82–86.
126. Кайшева Р. П. Образно чувственное восприятие текста – основа развития критического и творческого мышления студентов // Инновационные процессы в сфере образования и проблемы повышения качества подготовки специалистов: сб. материалов междунар. науч.-метод. конф. 30–31 марта 2005 г. / под ред. А. А. Баранова, Г. С. Трофимовой. – Ижевск: Изд-во Удм. гос. ун-та, 2005. – С. 64–67.
127. Кайшева Р. П., Анисимова Т. В., Ашихмина Л. П., Бессолова С. Г., Краснова Т. Г., Лошакова М. В., Смирнова И. Н., Ходырева И. Б. Русский язык на уроке иностранного как методическая проблема // Год русского языка в Удмуртии: сб. статей. – Ижевск: Изд. дом «Удмуртский университет», 2007. – С. 42–49.
128. Кайшева Р. П. Организационно-педагогическая культура – это среда, растящая и питающая компетентного специалиста // Педагогический менеджмент и прогрессивные технологии в образовании: XVI Междунар. науч.-метод. конф., июнь 2008 г.: сборник статей / Изд-во «Знание»: Приволж. Дом знаний: Акад. акмеол. наук. – Пенза, 2008. – 152 с.

129. Кайшева Р. П. Глубина понимания читаемого – высшая степень интеллектуально-личностного развития / Р. П. Кайшева // Социокультурные перспективы преподавания иностранных языков. Вып. IV: материалы заочной Всеросс. науч.-практ. конф. с международным участием 22 сентября 2011 г. / под ред. Н. М. Платоненко, З. Зайдель. – Ижевск: Изд-во «Удмуртский университет», 2010. – 164 с.
130. Кайшева Р.П. Гуманно-личностный подход к образовательному процессу – основа деятельной педагогической поддержки / Р. П. Кайшева // Вопросы лингвистики, педагогики и методики преподавания иностранных языков: сборник статей посвящается Юбилею Удмуртского государственного университета и Института иностранных языков и литературы/ под ред. Н. И. Пушиной, Н. В. Маханьковой. – Ижевск: Изд-во «Удмуртский университет», 2011. – 274 с.
131. Капустин Н. П. Педагогические технологии адаптивной школы. – М.: Академия, 2001. – 216 с.
132. Кларин М. В. Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игры и дискуссии. (Анализ зарубежного опыта). – Рига: НПЦ «Эксперимент», 1995. – 176 с.
133. Ключков В. П. Оптимизация текстовой совместимости базового комплекта учебников средней школы: дис. ... д-ра пед. наук. – Томск: ТГУ, 1999.
134. Клычникова З. И. Психологические особенности обучения чтению на ИЯ. – М., 1973.
135. Ковалевская Е. В. Проблемность в преподавании иностранных языков: современное состояние и перспективы: учебник для вузов. – М.: МНПИ, 1999. – 120 с.
136. Ковалевская Е. В. Проблемное обучение: подход, метод, тип, система (на материале обучения иностранным языкам): книга 2. – М.: МНПИ, 2000. – 256 с.

137. Козлова Л. А. Этнокультурный потенциал грамматического строя языка и его реализация в грамматике говорящего: монография. – Барнаул, 2009. – 183 с.
138. Козулин А. В. Педагогические основы деятельности учебных заведений нового типа: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – М.: Моск. пед. ун-т им. В. И. Ленина, 1995. – 32 с.
139. Коккота В. А. Лингводидактическое тестирование: науч.-теорет. пособие. – М.: Высшая школа, 1989. – 127 с.
140. Колесникова И. Л., Долгина О. А. Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков. – СПб.: Русско-Балтийский информационный центр «Блиц», 2001. – 224 с.
141. Коменский Я. А. Избранные педагогические сочинения // Великая дидактика. Том 1. – М., 1978.
142. Коньшева А. В. Игровой метод в обучении иностранному языку. – СПб.: КАРО, Мн.: Изд-во «Четыре четверти», 2008. – 192 с.
143. Кордубан И. Л. URL: <http://www.ncstu.ru>
144. Коротаева Е. В. Обучающие технологии в познавательной деятельности школьников. – М.: Сентябрь, 2003. – 176 с.
145. Коротких Ю. Ю. Формирование межкультурной компетенции старшеклассников на основе учебных лингвокультуроведческих материалов: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Ижевск, 2010. – 24 с.
146. Коряковцева Н. Ф. Современная методика организации самостоятельной работы изучающих иностранный язык: пособие для учителей. – М.: АРКТИ, 2002. – 176 с.
147. Костина Н. М., Мальцева Э. А. Гуманизм в образовании: идеи и реальность // Учитель XXI века: стратегии профессионального взаимодействия и саморазвития:

- материалы Всеросс. науч.-практ. конф. 23–24 марта 2010 г. / под ред. Т. Ф. Вострокнутовой. Часть 1. – Ижевск: Изд-во «Удмуртский университет», 2010. – С. 42–45.
148. Котова И. Б., Шиянов Е. Н. Философские основания современной педагогики. – Ростов н/Д., 1994.
 149. Краснова Т. Г. Думать в «шляпе» – легко? Новое образование. Педагогический научно-методический журнал. – № 4, Октябрь–Декабрь. – 2008. – С. 29–32.
 150. Крюкова Е. А. Личностно развивающие образовательные технологии: природа, проектирование, реализации. – Волгоград: Перемена, 1999.
 151. Ксензова Г. Ю. Перспективные школьные технологии: учеб.-метод. пособие. – М.: Педагогическое общество России, 2000. – 224 с.
 152. Кузнецова Л. Ф. Индивидуализация обучения как фактор развития школьников // Образовательно-культурная среда: материалы междунар. науч.-практ. конф. – Минск: ПКООО "Бестпринт", 1996. – С. 97–100.
 153. Кузьмина Н. В. Методы системного педагогического исследования. Профессионализм личности преподавателя. – М.: Высшая школа, 1990. – 117 с.
 154. Кутеева О. Г., Редя Г. П., Смирнова И. Ф. Технология трех «П» // Школьные технологии. – 2002. – № 4. – С. 133–136.
 155. Кутейникова Е. Е. Исследование технологии педагогической поддержки в зарубежной педагогике // Ананьевские чтения: тезисы науч.-практ. конф. "Ананьевские чтения – 2001". – СПб.: Изд-во СПбГУ, 2001. – С. 519–520.
 156. Кутейникова Е. Е. Педагогическая поддержка социализации младших школьников: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – СПб.: СПбГУ, 2002. – 23 с.

157. Кухарев Н. В. На пути к профессиональному совершенству: мастерство учителя: идеи, советы, предложения: книга для учителя. – М.: Просвещение, 1990. – 159 с.
158. Левицкий Ю. А. Проблемы лингвистической семантики: монография / Перм. гос. ун-т. – Пермь, 2008. – С. 3.
159. Лелис Е.И. К вопросу о терминологической сущности феномена «подтекст» // Вопросы лингвистики, педагогики и методики преподавания иностранных языков. – Ижевск: УдГУ, 2011. – С. 141–147.
160. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М., 1977. – 304 с.
161. Лернер И. Я. Дидактические основы методов обучения. – М.: Педагогика, 1981. – 184 с.
162. Литература: учимся понимать художественный текст: задачник-практикум: 8–11-е кл. / Г. Г. Граник, С. М. Бондаренко, Л. А. Концевая, С. А. Шаповал. – М., 2001.
163. Лошакова М. В. «Материалы для проведения уроков по теме “Books in our life” и ролевой игры “Time – machine” (“Books ThroughCenturies”) // ИЯШ. – № 5. – 2005. – С. 44–50.
164. Манифест Гуманной педагогики URL: <http://www.gumannaja-pedagogika.ru>
165. Мастер-класс_Рука_помощи или_технология_ педагогической_ поддержки URL: <http://wiki.iot.ru/index.php>
166. Матрос Д. Ш., Полев Д. М., Мельникова Н. Н. Управление качеством образования на основе новых информационных технологий и образовательного мониторинга. – М.: Педагогическое общество России, 2001. – 128 с.
167. Маханькова Н. В. Творческая природа чтения. – Ижевск, 2003. – 54 с.
168. Маханькова Н. В. Методология творчества как ориентир развивающего обучения в ВУЗе // Социокультур-

- ные перспективы преподавания иностранных языков. Вып. IV: материалы заочной Всеросс. науч.-практ. конф. с международным участием 22 сентября 2011 г. / под ред. Н. М. Платоненко, З. Зайдель. – Ижевск: Изд-во «Удмуртский университет», 2010. – 164 с.
169. Махмутов М. И. Современный урок. – М., 1985.
170. Машбиц Е. И. Психологический анализ учебных задач // Советская педагогика. – 1973. – № 2. – С. 63–69.
171. Методика изучения дидактических возможностей учебных материалов: методический сборник. – М.: Центр гуманитарного образования, 1997. – 58 с.
172. Методика обучения иностранным языкам в средней школе / под ред. Г. В. Роговой, Ф. М. Рабинович, Т. Е. Сахаровой. – М.: Просвещение, 1991. – 287 с.
173. Методика обучения иностранным языкам в средней школе: учебник / под ред. Н. И. Гез, М. В. Ляховицкого, А. А. Миролюбова и др. – М.: Высш. школа, 1982. – 373 с.
174. Мильруд Р. П. Современный методический стандарт обучения иностранным языкам в школе // ИЯШ. – 1996. – № 1. – С.5–13.
175. Мир, в котором мы живем = The World We Live in: учеб. пособие / Р. П. Кайшева, О. Н. Голубкова, Е. Б. Гусынина, Н. И. Пушина. – Ижевск: Изд. дом «Удмуртский университет», 2002. – 316 с.
176. Мир, в котором мы живем = The World We Live in: учеб. пособие, ч. III / Н. И. Пушина, С. Я. Гельберг, Р. П. Кайшева, Л. С. Колодкина, Н. В. Маханькова, Е. А. Широких – Ижевск: Изд. дом «Удмуртский университет», 2006. – 266 с.
177. Мир, в котором мы живем = The World We Live in: учеб. пособие, ч. II / Н. И. Пушина, Р. П. Кайшева, Л. С. Колодкина, Н. В. Маханькова, Ю. В. Терешина,

- Е. А. Широких, Н. С. Широглазова. – Ижевск: Изд. дом «Удмуртский университет», 2010. – 365 с.
178. Мифтахутдинова А. Н. Развитие саморефлексии студентов как показателя продуктивности деятельности преподавателя // Акмеология. 2005: методол. и метод. проблемы / под ред.: Н. В. Кузьминой, Л. И. Дубровиной. – СПб., 2005. – Вып. 10. – С. 96–99.
179. Мифтахутдинова А. Н. Личность и деятельность преподавателя как условие творческого развития студентов: (теоретический аспект) // Инновационные процессы в сфере образования и проблемы повышения качества подготовки специалистов: материалы междунар. науч.-метод. конф., Ижевск, 30-31 марта 2005 г. УдГУ, Учеб.-метод. совет. – Ижевск, 2005. – Т. 2. – С. 40–44.
180. Мифтахутдинова А. Н. Роль проектировочной культуры преподавателя в креативном гуманитарном образовании // Гуманитарная картина мира в системе современного знания: сб. тез. I Междунар. науч. интернет-конф., 01.09.09 – 31.10.09. – Караганда: Центр гуманит. исслед., 2009. – С. 31–34.
181. Михайлова Н. Н. Педагогическая поддержка: научиться слышать ребенка // Первое сентября. – 1999. – № 68.
182. Михайлова Н. Н., Юсфин С. М., Александрова Е. А. и др. Педагогическая поддержка ребёнка в образовании. – М., 2006.
183. Михалевская Г. И., Трофимова Г. С. Основы профессионализма преподавателя иностранного языка: науч.-метод. пособие. – Ижевск: Изд-во Удм. ун-та, 1995. – 92 с.
184. Михалевская Г. И. Основы профессиональной педагогической грамотности. – СПб.: Изд-во «ЭГО», 2001. – 292 с.
185. Монтень М. Э. Опыты: избранные главы. – М.: Изд-во «Правда», 1991. – 655 с.

186. Мунирова Л. Р. Формирование у младших школьников коммуникативных умений в процессе дидактической игры: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 1992. – 17 с.
187. Мурачковский Н. И. Как предупредить неуспеваемость школьников. – Минск, 1977.
188. Мышкина Р. А. Воспитание гуманности отношений в процессе педагогического общения // Гуманизация процесса обучения иностранному языку: межвуз. сб. науч. трудов. – Чебоксары: Изд-во Чувашского ун-та, 1991. – С. 33–38.
189. Негневицкая Е. И., Шахнарович А. М. Язык и дети. – М.: Наука, 1981. – 111 с.
190. Ниорадзе В. Г. Воспитание младших школьников в процессе обучения русскому языку в национальной школе. – М.: Педагогика, 1989. – 175 с.
191. Ниорадзе В. Г. Встреча учительского света с сердцем ученика // Три ключа. Педагогический вестник. Вып. 8. – М.: Изд. дом Шалвы Амонашвили, 2004. – С. 123–126.
192. Ниорадзе В. Г. По ступенькам Скале. – М.: Изд. дом Шалвы Амонашвили: ГОУ ВПО МГПУ, 2009. – 93 с.
193. Новые технологии в системе непрерывного образования: сб. науч. статей / под ред. А. И. Жука, А. В. Козулина. – Минск.: Изд-во института повышения квалификации, 1995. – 359 с.
194. Новые ценности образования / под ред. Н. Б. Крылова, С. А. Ушакина. – М.: Инноватор, 1995. – 154 с.
195. Образовательно-культурная среда в учебных заведениях нового типа: содержание и технологии / материалы Междунар. науч.-практ. конф. Т. 1. – Минск: ИПК образования, 1996.
196. Обучение через всю жизнь. URL: http://pedsovet.org/component/option,com_mtree/task,viewlink/link_id,22747/Itemid,118

197. Овчарова Р. В. Практическая психология в начальной школе. – М.: ТЦ «Сфера», 1996. – 240 с.
198. Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка / РАН. Ин-т рус. яз. им. В. В. Виноградова, 4-е изд., доп. – М.: Азбуковник, 1999. – 944 с.
199. Олешков М. Ю. Жанры педагогического дискурса // Вопросы лингвистики педагогики и методики преподавания иностранных языков. – Ижевск: УдГУ, 2011. – С. 182–194.
200. Организация самостоятельной работы студентов: науч.-метод. пособие. – Ижевск: Изд-во УдГУ, 2003. – 24 с.
201. Организация системы психолого-педагогической поддержки учащихся в условиях перехода на предпрофильное и профильное обучение. URL: <http://festival.1september.ru:8080/articles/311242>
202. Папина А. Р. Текст: его единицы и глобальные категории. – М.: Едиториал УРПС, 2002. – 368 с.
203. Парадигмы образования: материалы научной сессии в рамках конференции «Парадигмы образования» 26 апреля 2006 года. / под ред. проф. Г. С. Трофимовой. – Ижевск, 2006. – 175 с.
204. Парфёнова Н. Б. Психологические особенности развития уверенности в младшем возрасте: дис. ... канд. психол. наук. – СПб.: СПбГУ, 1993. – 202 с.
205. Педагогика школы в двух словах: конспект-пособие для студентов-педагогов и учителей / под ред. В. В. Воронова. – М.: Педагогическое общество России, 2002. – 192 с.
206. Педагогические технологии. Что это такое и как их использовать в школе / под ред. Т. Н. Шамовой, П. И. Третьякова. – М., 1994.
207. Педагогический вестник. «Три ключа». – М.: Изд. дом Шалвы Амонашвили, 2009. – 115 с.

208. Педагогический менеджмент и прогрессивные технологии в образовании: сб. статей X Международ. науч.-практ. конф. – Пенза, 2003. – 525 с.
209. Петкевич Н. В. Проблемы использования инновационных педтехнологий в обучении младших школьников // Материалы международной научно-практической конференции. – Минск, 1996. – С. 122–125.
210. Петров А. Ю. Учебная перегруженность в школе // Социологические исследования. – Апрель 2001. – № 4. – С. 107–111.
211. Петровская Л. А. Развитие компетентного общения как одно из направлений оказания психологической помощи / В кн.: Введение в практическую социальную психологию / под ред. Ю. М. Жукова, Л. А. Петровской, О. В. Соловьевой. – М., 1997.
212. Петровский В. А., Клиненко В. К., Котова И. Б. Личностно развивающее взаимодействие. – Ростов-н/Д.: Изд-во РГПУ, 1993. – 88 с.
213. Пидкасистый П. И., Коротяев Б. И. Организация деятельности ученика на уроке. – М.: Педагогика, 1985. – 80 с.
214. Платонов К. К. Краткий словарь системы психологических понятий. – М.: Высш. шк., 1987. – 175 с.
215. Подласый И. П. Педагогика начальной школы: учеб. пособие для студ. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. – 400 с.
216. Подласый И. П. Педагогика: учебник для студентов вузов. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – 576 с.
217. Привалова Е. А. Рабочие тетради как средство эффективности учебного процесса: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Кемерово: КГУ, 2002. – 23 с.

218. Притчина Л. М. Методика разработки алгоритмических указаний при работе над грамматикой // ИЯШ. – 1991. – Вып. 23. – С. 89–94.
219. Программно-методические материалы: начальная школа. – М.: Дрофа, 1999. – 128 с.
220. Программно-методические материалы: начальная школа. – М.: Дрофа, 2000. – 160 с.
221. Программы для общеобразовательных учреждений: Иностранные языки. 2-е изд. – М.: Просвещение, 1997. – 176 с.
222. Психология: словарь / под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. 2-е изд. – М.: Политиздат, 1990. – 240 с.
223. Пушина Н.И. Понятие «парадигма / научная парадигма» в языке и в лингвистике.// Язык и литература в условиях многоязычия: материалы межд. науч.-практ. конф., посвященной 45-летию добровольного вхождения Башкирии в состав Русского государства и Году русского языка. – Уфа, 2007. – С. 66–74.
224. Пушина Н. И., Кайшева Р. П., Маханькова Н. В., Колодкина Л. С. Спецпроект: инновационный учебно-методический комплекс «Мир, в котором мы живем» // Спецпроект: анализ научных достижений: сборник статей межд. науч.-практ. конф. – Днепропетровск, 2007. – С. 92–96.
225. Пушина Н. И., Терешина Ю. В., Гусынина Е. Б., Кайшева Р. П., Колодкина Л. С., Маханькова Н. В., Шаламов Ю. В., Широглазова Н. С., Широких Е. А., Акмалова Ф. Ш. Reader. Ридер // Хрестоматия для чтения на английском языке. – Ижевск: УдГУ, 2008.
226. Пушина Н. И. Полистатусность языков и их взаимодействие // Материалы V Межд. науч. конф. «Язык, культура, общество». Москва, 24–27 сентября 2009 г. – М., 2009. – С. 47–48.

227. Пушина Н. И. Английское ING-формное письмо и грамматический экспрессивный потенциал ING-формы // Вестник Удмуртского университета. История и филология. – Вып. 4. – 2011. – С. 166–172.
228. Пушина Н. И. О некоторых аспектах успешности межкультурной коммуникации // Международное сотрудничество: интеграция образовательных пространств. Материалы II Межд. конф. Ижевск (16–17 ноября, 2011 г.). – Ижевск, 2011.
229. Развивающая педагогика: техника учения и обучения. – Ижевск: РИО НУМ Центр ПО, 1997. – 136 с.
230. Раннее языковое образование: состояние и перспективы // Материалы Всерос. науч.-практ. конф. – Ижевск: Изд. дом. "Удмуртский университет", 2001. – 322 с.
231. Репкина Н. В. Что такое развивающее обучение. – Томск, 1993.
232. Реформы образования в современном мире: глобальные и региональные тенденции. – М.: Изд-во Российского открытого университета, 1995. – 272 с.
233. Решетько В. С. Школа как саморазвивающаяся система. – Минск: "Адукацыя і выхаванне", 1997. – 216 с.
234. Рзаев Б. И. Неуверенность в себе у младших школьников и психолого-педагогические основы её преодоления: дис. ... канд. пед. наук. – Баку: АзГУ, 1989. – 155 с.
235. Рогова Г. В. Методика обучения иностранным языкам в средней школе. – М.: Просвещение, 1991. – 288 с.
236. Рогова Г. В., Верещагина И. Н. Методика обучения английскому языку на начальном этапе в общеобразовательных учреждениях. – М.: Просвещение, 2000. – 232 с.
237. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии: учеб.-педагог. пособие. – М.: Изд-во Мин-ва просв. РСФСР, 1946. – 704 с.
238. Рубинштейн С. Л. Проблема общей психологии. 2-е изд. – М.: Учпедгиз, 1946. – 243 с.

239. Рыбак Г. Ф. О некоторых приемах создания благоприятного психологического климата при обучении иностранному языку в средней школе // ИЯШ. – 1992. – № 1. – С. 26–29.
240. Савельева М. Г., Маслова Е. В. Развитие рефлексивных способностей учащихся в обучении и воспитании: науч.-метод. пособие. – Ижевск: Изд-во УдГУ, 2005. – 89 с.
241. Савельева М. Г. Текстовая компетентность как показатель дидактической культуры преподавателя // Компетентностный подход в образовании: сборник материалов и тезисов Регион. науч.-практ. конф. – Ижевск: Изд-во УдГУ, 2006.
242. Савельева М. Г. Аксиологическая парадигма и проблемы повышения качества профессионального образования педагогов // Парадигмы образования: материалы Межд. науч.-практ. конф. – Ижевск: Изд-во УдГУ, 2006.
243. Салистра И. Д. К вопросу о системе уроков иностранного языка // Общая методика обучения иностранным языкам: хрестоматия / сост. А. А Леонтьев. – М.: Рус. яз., 1991. – С. 111–123.
244. Самостоятельная работа в обучении иностранным языкам в школе и вузе: Межвуз. сб. науч. тр. – Л.: ЛГПИ им. Герцена, 1990. – С. 9–11.
245. Сенько Ю. В. Гуманитарные основы педагогического образования: курс лекций: учеб. пособие для студентов. – М.: Изд. центр «Академия», 2000. – 240 с.
246. Сериков В. В. Личностный подход в образовании: Концепция и технология: монография. – Волгоград: Перемена, 1994. – 150 с.
247. Сидорова М. Ю. Грамматика художественного текста. – М., 2000.

248. Сираева С. Г. Психологическая помощь учащимся при переходе из начальной в среднюю школу // Ананьевские чтения: тезисы науч.-практ. конф. «Ананьевские чтения – 2001». – СПб.: Изд-во СПбГУ, 2001. – С. 423–424.
249. Система упражнений в профессионально-ориентированном обучении иностранным языкам в вузе: межвуз. сб. науч. тр. – Пермь: Изд-во ППИ, 1990. – 236 с.
250. Ситаров В. А. Педагогические условия формирования социальной активности младшего школьника: автореф. дис. ... канд. философ. наук. – Фрунзе: КирГУ, 1968. – 24 с.
251. Слостенин В. А., Подымова Л. С. Педагогика: инновационная деятельность. – М.: ИЧП «Издательство Магистр», 1997. – 224 с.
252. Словарь по социальной педагогике / автор-сост. Л. В. Мардахаев. – М.: Академия, 2002. – 368 с.
253. Сметанникова Н. Н. Стратегический подход к обучению чтению. – М., 2005.
254. Смирнов В. И. Учебная книга в истории педагогической подготовки российских учителей: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – Екатеринбург: УГПИ, 2002. – 37 с.
255. Современная дидактика: теория и практика / под. ред. И. Я. Лернера, И. К. Журавлева. – М.: ИТП и МИО РАО, 1994. – 288 с.
256. Соловова Е. Н. Изучение английского языка сегодня: проблемы и задачи // ELT News and Views. – М: Деинтернал, 1996. – С. 6–7.
257. Соловова Е. Н. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс лекций. – М.: Просвещение, 2002. – 239 с.
258. Соловьева Н. И. Причины неуспеваемости учащихся и их коррекция // Ананьевские чтения: тезисы науч.-практ. конф. "Ананьевские чтения – 2001". – СПб.: Изд-во СПбГУ, 2001. – С. 437–439.

259. Староверова М. С. Неуспешность в обучении: природные и социальные факторы и пути коррекции // Директор школы. – 2002. – № 4. – С. 42–45.
260. Степанов В. Г. Психология трудных школьников.– М., 1998.
261. Стерхова М. П. Роль учебника в формировании навыков самостоятельной работы над иностранными языками в школе. – Л.: ЛГПИ, 1991. – С. 101–104.
262. Строкова Т. А. Педагогическая поддержка и помощь в современной образовательной практике // Педагогика. – 2002. – № 4. – С. 20–27.
263. Сухов П. Ю., Сухова М. В., Сологуб И. П. Учимся учиться. – Л. 1990. – 205 с.
264. Талызина Н. Ф. Управление процессом усвоения знаний. – М.: Изд-во МПГУ, 1984. – 344 с.
265. Толстой Л. Н. Педагогические сочинения. – М., Л.: Изд-во Академии педагог. наук РСФСР, 1942. – 399 с.
266. Трофимова Г. С. К проблеме создания текста как источника языковой информации для цели общения // Женщины и общество: вопросы теории, методологии и социальных исследований: материалы III Межд. науч.-практ. конф. – Ижевск: Изд-во Удм. ун-та, 1997. – С. 230–233.
267. Трофимова Г. С. Педагогические основы обучения иностранным языкам (Предметная дидактика). – Ижевск.: Изд. дом «Удмуртский университет», 1999. – 283 с.
268. Трофимова Г. С. К вопросу о профессиональной личности преподавателя вуза // Учитель XXI века: стратегии профессионального взаимодействия и саморазвития: материалы Всеросс. науч.-практ. конф. 23–24 марта 2010 г. / под ред. Т. Ф. Вострокнутовой. – Ижевск: Изд-во «Удмуртский университет», 2010. – С. 131–133.
269. Тубельский А. Н. Управляют те, кто учится и учит // Директор школы. – 2000. – № 6. – С. 10–19.

270. Управление сотворческими процессами (опыт инновационного развития школы) / под ред. А. С. Сухорукова. – М.: Сентябрь, 2000. – 160 с.
271. Утехина А. Н., Веретенникова Л. К. Педагогические основы моделирования гуманитарного содержания начального образования: монография. – Ижевск: Изд. дом "Удмуртский университет", 2000. – 132 с.
272. Утехина А. Н. Обучение иностранному языку в раннем возрасте: учеб. пособие. – Ижевск: Изд. дом "Удмуртский университет", 2001. – 192 с.
273. Утехина А. Н. О роли вербального и невербального контекста в межкультурной коммуникации // Вопросы лингвистики, педагогики и методики преподавания иностранных языков: сб. статей – Ижевск: Изд-во «Удмуртский университет», 2011. – 274 с.
274. Учимся учиться / под ред. А. М. Зимичева – Л.: Лениздат, 1990. – 205 с.
275. Учитель XXI века URL: <http://zdd.1september.ru/2005/01/13.htm>
276. Ушинский К. Д. Родное слово. Избранные педагогические произведения / сост. Н. А. Сундуков. – М.: Просвещение, 1968. – 557 с.
277. Ушинский К.Д. – Переиздание. М.: Изд. Дом Шалвы Амонашвили, 2002. – 224 с. – (Антология гуманной педагогики).
278. Фёдоров Б. И., Перминова Л. М. Наука обучать: учеб. пособие для студентов. – СПб.: "СМИО Пресс", 2000. – 288 с.
279. Фидельман М. И. Динамика развития творческой и интеллектуальной одаренности в младшем школьном возрасте: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М.: Психологический ин-т РАО, 1994. – 19 с.
280. Филатов В. М. Антропологическая модель обучения иностранным языкам в начальной школе и педаго-

- гическом колледже: монография. – Ростов н/Д: АНИОН, 2002. – 400 с.
281. Фоломкина С. К. Функции текста в обучении иностранным языкам: лингвистические проблемы текста // Сб. науч. трудов. Вып. 217. – М.: МГПИИЯ им. М. Тореца, 1983. – С. 14–18.
282. Хасанова Л. И. Формирование личности студента как субъекта диалога культур в образовательной деятельности: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Ижевск: Удм. гос. ун-т, 2006. – 20 с.
283. Хасанова Л. И. Современные исследования в области межкультурного взаимодействия // Учитель XXI века: стратегии профессионального взаимодействия и саморазвития: материалы. – Ижевск: Изд-во «Удмуртский университет», 2010. – 363 с.
284. Холл Кэлвин С., Линдсей Гарднер. Теории личности. – СПб., 1999.
285. Холодная М. А. Психология интеллекта: парадоксы исследования. – Томск: Изд-во Том. ун-та.; М.: Барс, 1997. – 392 с.
286. Цукерман Г. А. Что развивает учебная деятельность младшего школьника // Вопросы психологии. – 1998. – № 5. – С. 76.
287. Чепцова Л. Б. Воспитание коммуникативно-ориентированной личности младшего школьника средствами иностранного языка: дис. ... канд. пед. наук. – М.: МГПИ, 1997. – 161 с.
288. Чернилевский Д. В., Морозов А. В. Креативная педагогика и психология: учеб. пособие для вузов. – М.: МГТА, 2001. – 301 с.
289. Чернилевский Д. В. Дидактические технологии в высшей школе: учеб. пособие для вузов. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2002. – 437 с.

290. Чернилевский Д. В. Духовно-нравственные ценности образовательной системы России XXI века. – М.: РНО МГТА, 2003.
291. Шаламов Ю. В. Окончательный диагноз: книга для чтения на английском языке для студентов университетов, педагогических институтов и колледжей, а также самостоятельно изучающих английский язык. Обработка Ю. В. Шаламова. – Ижевск: Изд. дом «Удмуртский университет», 2002. – 216 с.
292. Шаламов Ю. В. Пособие по домашнему чтению на английском языке: А. Хейли «Окончательный диагноз». – Ижевск: Изд. дом «Удмуртский университет», 2004. – 100 с.
293. Шаламов Ю. В. Пособие по домашнему чтению на английском языке: W.S. Maugham «Cakes and Ale». – Ижевск: Изд. дом «Удмуртский университет», 2008. – 64 с.
294. Шамова Т. И. Активизация учения школьников: монография. – М.: Педагогика, 1982. – 208 с.
295. Шамова Т. И., Давыденко Т. М. Управление образовательным процессом в адаптивной школе. – М.: Центр «Педагогический поиск», 2001. – 384 с.
296. Шатилов С. Ф. Осознание рациональных методов обучения иностранному языку в средней школе // ИЯШ. – 1990. – № 2. – С. 46–51.
297. Шендельс Е. И. Грамматика текста и грамматика предложения // ИЯШ. – 1985. – № 4. – С. 16–21.
298. Широбокова Л. П. Дидактическая значимость типологического учебного текста в процессе изучения иностранного языка (на материале художественного лингвострановедческого текста) автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Ижевск: Удмуртский госуниверситет, 1998. – 23 с.
299. Широбокова Л. П. Дидактическая значимость учебного пособия по грамматике как деятельностного средства

- обучения иностранному языку учащихся (по материалам учебного пособия «Сам себе грамматик» Р. П. Кайшевой) / Теория и типология грамматических систем: материалы Всеросс. науч.-практ. конф. – Ижевск, 2003. – С. 180–184.
300. Широбокова Л. П. Драматизация как успешный метод обучения иностранному языку // Социокультурные перспективы преподавания иностранных языков. Вып. IV: Материалы заочной Всеросс. науч.-практ. конф. с международным участием 22 сентября 2011 г. / под ред. Н. М. Платоненко, З. Зайдель. – Ижевск: Изд-во «Удмуртский университет», 2010. – 164 с.
301. Шиянов Е. Н, Котова И. Б. Развитие личности в обучении: учеб. пособ. для ст-тов педвузов. – М.: Изд. центр "Академия", 2000. – 288 с.
302. Щепилова А. В. Коммуниктивно-когнитивный подход в обучении французскому языку как второму иностранному. – М., 2003.
303. Щерба Л. В. Преподавание иностранных языков в средней школе. – М.: Высш. школа, 1974. – 112 с.
304. Эльконин Д. Б. Психология обучения младших школьников. – М., 1974.
305. Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды / под ред. В. В. Давыдова, В. П. Зинченко. – М.: Педагогика, 1989. – 554 с.
306. Эльконин Д. Б. Психическое развитие в детских возрастах. – М., 1996.
307. Якиманская И. С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе. – М.: Сентябрь, 2000. – 112 с.
308. Яковлев Н. М., Сохор А. М. Методика и техника урока. – М., 1985.
309. Ямбург Е. А. Школа для всех // Народное образование. – № 3. – С. 98–103.

310. Яндыгова Д. А. Формирование умений воспроизведения образности при чтении иноязычного художественного текста у студентов старших курсов языкового факультета (на материале немецкого языка): автореф. дис. ... канд. педагог. наук. – Екатеринбург, 2000. – 21 с.
311. Яшнова О. А. Успешность младшего школьника. – М., 2003.
312. Arend J. D. Teaching the basic skills / Edited by G. E. Smith and M. P. Leason. Prentice-Itall, Englewood Cliff, 1969. – P. 1–51.
313. Bennet Neville. Teaching Styles and Pupil Progress. – Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 1976. – 201 p.
314. Blair, Robert W. Innovative approaches to language teaching. – Rowley, London, Tokyo: Newbury House. 1982.
315. Byram M. A. “Post-communicative” language teaching // The British journal of language teaching: vol. 26. № 1. G. Wynedd, 1988. – P. 3–6.
316. Calfe Robert C. Teach Our Children Well. – Stanford. California, 1995. – 235 p.
317. Doff, Adrian. Teach English: a training course for teachers. – Cambridge: Cambridge University Press, 1988. – 139 p.
318. Education Committee Language Learning For European Citizenship. Strasbourg, 13–14 October, 1994. – 49 p.
319. Elsworth S., Rose J. Go: Student’s book. – Longman, 2001. – 64 p.
320. Lewis A. Primary special needs and the National Curriculum. – London, 1991. – 188 p.
321. McKenzie J. A. The failure of IT (thus far) to Transform Schools // The Educational Technology Journal, Vol. 9, № 1, September, 1997.

322. Orilck T. Every Kid Can Win. – Chicago: Nelson-Hall, 1975. – 327 p.
323. Webster D., Worrall A. English together: Pupil's book. – Longman, 2001. – 80 p.

Научное издание

Кайшева Раиса Павловна

**УЧЕБНАЯ КНИГА НОВОГО ТИПА
КАК СРЕДСТВО ДЕЯТЕЛЬНОЙ
ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ
ШКОЛЬНИКА В ОБРАЗОВАНИИ**

МОНОГРАФИЯ

Ответственный за выпуск *А. Н. Мифтахутдинова*

Технический редактор: *А. Н. Мифтахутдинова*

Оригинал-макет: *А. З. Пилина*

Обложка: *Н. А. Бердышева*

Подписано в печать 28.05.2012.

Формат 60x84 ¹/₁₆. Печать офсетная.

Усл. печ. л. 22,2. Уч.-изд. л. 21,4.

Тираж 300 экз. Заказ №

Издательство «Удмуртский университет»
426034, г. Ижевск, ул. Университетская, 1.
тел. / факс: +7(3412) 500-295

РЕЦЕНЗИЯ
на монографию Р. П. Кайшевой
«Учебная книга нового типа как средство деятельной педагогической поддержки школьника в образовании»

Представленная монография посвящена важной в теоретическом и практическом плане проблеме – разработке и реализации модели технологии деятельной педагогической поддержки школьника в образовании через учебные книги нового типа.

Актуальность работы заключается в том, чтобы представить учебную книгу как «очеловеченную», в которой можно реально осуществить взаимодействие друг с другом, как ученика и учителя, так и ученика и родителя и сопроводить ученика, при этом, на протяжении всего курса обучения иностранному языку необходимой системой упражнений, беседа с ним, направляя его к цели овладения иностранным языком, а не просто поставить его перед задачей выполнения ряда заданий.

Материалы, изложенные в исследовании, свидетельствуют о том, что автором проделана большая работа по изучению методологии и методики процесса обучения и воспитания в школе, анализу научной литературы и передового опыта по истории педагогики, психолого-педагогических исследований в области педагогической поддержки, возрастных особенностей школьников, развивающего обучения, технологий обучения иностранному языку, как в зарубежной, так и в отечественной практике.

Выполнение поставленной цели достигается автором через опору на основные положения и научные выводы аксиологической, гуманистической парадигм образования, парадигму полифонической педагогики, парадигму поддержки и комплексным подходом к исследованию проблемы.

В рецензируемой работе развернуты представления по процессу познания школьником учебного материала в историческом экскурсе, как отечественной школы, так и зарубежных представителей. Уделено внимание проблемному обучению, оценке ученика, достижению эффективности самостоятельной работы школьников, а также дана характеристика личности гуманного педагога.

В исследовании особое внимание уделено гуманно-личностному подходу в образовании, который определяется автором как основа деятельной педагогической поддержки учащихся. Исходя из этого подхода, школьнику предлагаются упражнения, задания, задачи, которые стимулируют его личностно-интеллектуальную речевую активность, поддерживают и направляют его речевую деятельность без излишнего фиксирования внимания на его промахах, ошибках и неудачных действиях. Это, в свою очередь, способствует поддержанию стойкого интереса к изучению английского языка и созданию благоприятной обстановки сотворческого взаимодействия учителя и ученика на уроке.

Автором показаны преимущества субъект-субъектного подхода в обучении, его реализация, обеспечивающие деятельную педагогическую поддержку школьника в гуманно-личностном образовательном процессе.

В научной работе сформулированы определенные педагогические условия, заложено информационно – дидактическое обеспечение системы самообразования, которые дают возможность учащемуся достичь высоких результатов в освоении иностранного языка самостоятельно, а также даны критерии отбора личностно-ориентированных упражнений, способствующих этому.

В монографии представлено достаточное количество примеров текстов, учтены их содержание и последовательность, где текст выступает как межкультурная среда, языковая картина мира, как системообразующий компонент технологии педагогической поддержки, как единица обучения, общения, речи.

Положительной оценки заслуживает четкость, ясность, корректность, научность стиля и языка работы, а также структурированность рецензируемой работы, что свидетельствует о целостном подходе автора к исследуемой теме.

Самостоятельный интерес представляют графический язык работы, таблицы, схемы, рисунки, служащие формой не только познавательной активности, но и формой эмоционального влияния на восприятие читателя.

Практическая значимость работы обусловлена успешным внедрением и совершенствованием авторского курса в деятельность учебного процесса общеобразовательной и высшей школы г. Ижевска и УР.

Предложенный материал авторского дидактического комплекса нового типа «Сам себе грамматик» представляет интерес для преподавателей в области истории педагогики, методики преподавания иностранного языка, философии образования, теории воспитания, дидактики и может заинтересовать в содержательном и методическом планах, как преподавателей-практиков, так и слушателей курсов переподготовки работников образования. Практическое значение работы определяется также тем, что ее результаты используются в массовой педагогической практике, как общеобразовательной, так и высшей школы и могут способствовать повышению уровня овладения иностранным языком у учащихся и организации учебно-воспитательной работы по обеспечению гуманизации педагогического процесса.

Обобщая вышеизложенное, отмечаем, что монография Кайшевой Р. П. – это глубокое научное исследование, имеющее теоретическую и практическую ценность, отвечающее требованиям, предъявляемым к соответствующим научным работам ВУЗа.

Заведующий кафедрой педагогики
и пед. психологии ИППСТ
к. психол. наук, доцент

Т. Ф. Вострокнутова

27.12.11, e-mail: editorial@udsu.ru